جامعة الجـزائـر 2

كلية العـلـوم الإنسـانيـة والاجـتـمـاعـيـة

قـسم علـم النفس وعـلـوم التـربيـة والأرطوفونـيا

دور التداخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين

دراســة ميدانيــة بجامعــات الجزائــر (1،3،2)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إعداد الطــالب:

بوزرزور حمـزة

إشراف الأستاذ:

د. بيـبـي مـرزاق

السنة الجـامعـيـة : 2010 - 2011

فهرس المحتــويات:

- فهرس الجـــــداول
- شكـــر وعـرفـــــان
- ملخص الـدراسة باللغة العربيـــة
- ملخص الـدراسة باللغة الفرنسيـــة
- ملخص الدراسة باللغة الإنجليزيـة
- مقـــــدمـــــــــة

الجـــانب النظـــري

الفصـــل الأول : الإطـار العام للدراســـة

1- إشكــــاليــة الدراســــــة 5
2- فرضـيـــات الدراســــــة 9
3- أهمية الدراسة و الحاجة إليها 9
4- التعريف بالمصطلحات نظريا و إجرائيا 11
5- الدراســـات السابقـــــة 12

الفصـــل الثاني :مركـــز التحـكــم

تمهيـــد 24
1- تحديــــد مفهـــوم مـــركز التحـــــكم 25
2- تعاريـــــف مركـــــز التحـــكـــم 27
3- المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي 31
4- الامتداد النظري لمفهوم مركز التحكم 34
5- العوامل المؤثـــرة في مركـــز التحكـم 37
6- فعالية مركز التحكم في المواقف الضاغطة 39
7- قيــاس مركــز التحكـــم 41
خلاصـــة 45

الفصـل الثالـث: مستـوى الطمـــوح

تمهيـــد 47

1- مفهوم مستوى الطموح و تطوره 48

2- تعاريـف مستـــوى الطمـــوح........ 49

3- العوامل المحددة لمستوى الطموح 54

4- مستويات الطمـــوح 63

5- أشكـــال الطمـــوح........ 64

6- أساليب قياس مستوى الطمـــوح........ 65

خلاصـــة 69

الفصـل الرابع :الضغـــط النــفـــسي

تمهيـــــد........ 71

1- تطور مفهوم الضغط النفسي 72

2- تعريف الضغـط النـفســـي........ 74

3- النظريات المفسرة للضغط النفسي 77

4- مصادر الضغط النفـسي........ 81

5- آثار الضغط النفـســي 84

6- العوامل المؤثرة في الضغط النفسي 86

7- قياس الضغـط النفسي........ 89

8- الاستراتجيات الوقائية والعلاجية للضغط النفسي 92

خلاصـــــة 95

الجـانب الميـــداني

الفصل الخامس :إجراءات الدراسـة الميدانية

1- منهـج الدراســـة 98

2- الدراسة الاستطـلاعيــة........ 98

2-1.العينـــة........ 99

2-2. إجراءات التطبيق.. 99
2-3. ضبط أدوات القياس.. 101
3- الدراسة الأساسية 106
3-1. خصائص العينة وكيفية اختيارها 106
3-2. أدوات القياس 108
3-3. إجراءات التطبيق 113
3-4. المعالجة الإحصائية للبيانات.. 114
الفصل السادس : نتائج الدراسة
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة 116
2- تفسير ومناقشة النتائج 123
3- استنتاج عام.. 134
- خاتمة واقتراحات.. 138
- قائمة المراجع
- الملاحق

فهـرس الجداول:

رقم الجدول	العنـــــــــــوان	الصفحة
01	**معاملات الثبات الخاصة بأدوات الدراسة**	102
02	التعديلات التي أدخلت على بعض عبارات مقياس" إدراك الضغط النفسي".	103
03	التعديلات التي أدخلت على بعض عبارات مقياس "مركز التحكم".	104
04	التعديلات التي أدخلت على بعض عبارات مقياس"مستوى الطموح".	105
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، ونوع الإقامة.	107
06	**دلالة الفروق بين الطلبة ذوي التحكم الداخلي والطلبة ذوي التحكم الخارجي في إدراك الضغط النفسي.**	116
07	**دلالة الفروق بين الطلبة ذوي مستوى الطموح المرتفع والطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض في إدراك الضغط النفسي.**	117
08	دلالة الفروق بين عينة الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع وعينة الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض.	118
09	دلالة الفروق بين الجنسين في إدراك الضغط النفسي	119
10	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس إدراك الضغط النفسي حسب متغير التخصص الدراسي.**	120
11	نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدراك الضغط النفسي **حسب متغير التخصص الدراسي.**	121
12	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس إدراك الضغط النفسي حسب متغير نوع الإقامة.**	122
13	**نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدراك الضغط النفسي حسب متغير نوع الإقامة.**	123

شكـــــــــر وعرفـــــــان

الحمد والشكر لله تعالى الذي وفقنا لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع ، كما يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ القدير بيبي مرزاق ،الذي تشرفت بالعمل معه لإنجاز هذه المذكرة، والذي أقدّر له كل مجهوداته وتوجيهاته القيّمة ،وفهمه العميق لما ينبغي أن يكون عليه الباحث في علم النفس .

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الكرام ؛ الذين استفدت كثيرا من توجيهاتهم العلمية القيّمة، وأخص بالذكر: د. زبدي ناصر الدين، د.بلعربي الطيب ، د. دوقة أحمد، د. ابراهمي إبراهيم د. طعبلي محمد الطاهر، د. قدوري رابح.

كما لا أنسى كل من قدم لي يد المساعدة في إنجاز هذا البحث العلمي، الذي لم يكن ليخرج بهذه الصورة لولا معونتهم الصادقة، فللجميع أدين بكامل مشاعر الشكر والعرفان والامتنان.

الطالب: حمزة بوززور

ملخص الدراســــــة

تهــدف الدراســة الحاليــة إلــى الكــشف عــن الــدور الــذي يلعبــه كــل مــن مركــز الــتحكم ومــستوى الطمــوح كــسمتين مــن ســمات الشخــصية فــي إدراك الــضغط النفــسي والتــأثر بــه لــدى عينــة مــن الطلبــة الجــامعيين، وكــذلك التعــرف علــى دور التــداخل بــين هــذين الــسمتين، ومــا ينــتج عنــه مــن تــأثير علــى الــضغط النفــسي المــدرك، إضــافة إلــى دور بعــض العوامــل الفرديــة كــالجنس والتخــصص الدراســي ونوع الإقامة أثناء فترة الدراسة الجامعية.

أجريــت الدراســة علــى عينــة مــن الطلبــة قوامهــا (287) طالبــا مــن الجنــسين، يدرســون بكــل مــن: بجامعة الجزائر1، جامعة الجزائر2، جامعة الجزائر3.

اســتخدم لجمــع البيانــات ثــلاث مقــاييس أساســية هــي: مقيــاس إدراك الــضغط النفــسي لـــ (ليفينــستين) ومقياس مركز التحكم لـ (روتر) ومقياس مستوى الطموح لـ (سمية محمد الصالح برهومي).

كشفت نتائج الدراسة عن :

- وجــود فــروق فــي إدراك الــضغط النفــسي بــين الطلبــة ذوي مركــز الــتحكم الــداخلي والطلبــة ذوي مركز التحكم الخارجي لصالح الداخليين.
- وجــود فــروق فــي إدراك الــضغط النفــسي بــين الطلبــة ذوي مــستوى الطمــوح المرتفــع والطلبــة ذوي مستوى الطموح المنخفض لصالح الفئة الأولى.
- وجــود فــروق فــي إدراك الــضغط النفــسي بــين عينــة الطلبــة ذوي مركــز الــتحكم الــداخلي ومــستوى الطمــوح المرتفــع وعينــة الطلبــة ذوي مركــز الــتحكم الخــارجي ومــستوى الطمــوح المنخفض لصالح العينة الأولى.
- عدم وجود فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة والطالبات.
- وجود فروق في إدراك الضغط النفسي حسب التخصص الدراسي.
- وجود فروق في إدراك الضغط النفسي حسب نوع الإقامة أثناء فترة الدراسة الجامعية.

RESUME

Cette étude évoque le rôle du lieu de contrôle et de niveau de l'aspiration en tant que deux caractéristiques de personnalité a la perception de stress, et son influence chez les étudiants universitaires, de même connaitre, l'interactivité entre ces deux caractéristiques et leurs impact a l'égard du stress perceptible, et ensuite démontrer le rôle de quelques variables (sexe, spécialité scolaire, nature de résidence durant les années d'étude a l'université).

L'étude a été réalisée sur un échantillon de (287) étudiants (des deux sexes) de l'université d'Alger 1, Alger 2, Alger3.

Les techniques utilisées pour la récolte des données sont :

- **Test (inventaire), de perception du stress de (LEVENSTEIN)**
- **Test de lieu de contrôle de (ROTTER)**
- **Test de niveau d'aspiration de (SOUMIA BARHOUMI)**

L'étude a démontré les résultats suivants :

- **L'existence des écarts de perception du stress entre les étudiants ayant lieu de contrôle interne par rapport des étudiants ayant lieu de contrôle externe en faveur de la première catégorie.**
- **L'existence des écarts de perception du stress entre les étudiants ayant niveau d'aspiration élevé par rapport des étudiants ayant un niveau d'aspiration bas en faveur de la première catégorie.**
- **L'existence des écarts de perception du stress entre les étudiants ayant lieu de contrôle interne avec un niveau d'aspiration élevé, et les étudiants ayant un lieu de contrôle externe et un niveau d'aspiration bas, en faveur du 1 er groupe.**
- **L'étude n'a pas démontré L'existence des écarts de perception du stress entre les deux sexes.**
- **L'existence des écarts de perception du stress selon la spécialité scolaire.**

- **L'existence des écarts de perception du stress selon la nature de résidence durant la période d'étude à l'université.**

ABSTRACT

The Aim of this study is to find out the role played by both locus of control and the level of aspiration as two characteristics of personality in the perception of psychological stress and its effect on students, as well as to know the role of interrelationship between these two characteristics on psychological stress perceived, in addition other individual factors as sex , scholar speciality, kind of residence during the time of studding.

The study was carried out on sample of students equal (287) of both sexes at Alger's universities (1, 2, 3).

To collect the data three scales were used:

- perception of stress's scale (LEVENSTEIN).

- locus of control's scale (ROTTER).

- Level of aspiration's scale (SOUMIA BARHOUMI)

Results showed:

- Differences in the perception of stress between those of internal locus of control and external locus of control.

- Differences in the perception of stress between students of high level of aspiration and students of low level of aspiration.

- Differences in the perception of stress between students of internal locus of control with high level of aspiration, and those of external locus of control with low level of aspiration.

- No Differences in the perception of stress between students of both sexes.

- Differences in the perception of psychological stress according to the scholar speciality.

- Differences in the perception of psychological stress according to the

Kind of residence during the time of studding.

مـــقدمـــــــة:

لقـد أصبحت الضغوط النفسية سمة الحياة المعاصرة، وتجربة يعيشها الفرد بشكل يومي، وذلك نتيجة للتغيرات السريعة والمتعددة التي يشهدها عالمنا اليوم. ولقد أدى هذا التزايد في الضغوط إلى إطلاق بعض الباحثين على هذا العصر تسمية "عصر الضغوط النفسية".

ولمّا كانت الضغوط النفسية ظاهرة حتمية الوجود في حياة الإنسان بصفة عامة، لا سميا في الأوقات الراهنة، ولدى الطلبة الجامعيين كأحد شرائح المجتمع، الذين يتعرضون يوميا للعديد من الضغوط النفسية، المتمثلة في الضغوط الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية، إضافة إلى ما تفرضه عليهم طبيعة الحياة الجامعية من مطالب وتحديات تجعلهم أكثر عرضة للضغوط النفسية ، مقارنة بغير الدارسين من نفس العمر.(الأحمد ومريم، 2009: 18).

ويمكن القول أن الضغوط النفسية تتولد نتيجة فشل الفرد في التكيف مع المطالب المفروضة عليه في معظم الأحيان، الأمر الذي يجعله عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية والجسمية والمعرفية، وهذا ما دفع بالباحثين إلى زيادة الاهتمام بدراستها، ومحاولة التعرف على مصادر التنبؤ بها، وذلك استنادا إلى عدد من السمات الشخصية التي يتحلّى بها الفرد، والتي تساهم في تحديد طرائق تفاعله مع البيئة المحيطة إلى حد بعيد، كما أن هذه السمات تتدخل في تقييم الأفراد للضغوط الواقعة عليهم من حيث تقديرهم وإدراكهم لطبيعتها وشدة تأثيرها السلبي عليهم.

والدراسة الموالية تحاول الوصول إلى معرفة الدور الذي تلعبه بعض السمات الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين، والمتمثلة أساسا في مركز التحكم ومستوى الطموح والتداخل بينهما، إضافة إلى دور بعض المتغيرات الفردية كالجنس ونوع التخصص الدراسي، ونوع الإقامة أثناء فترة الدراسة الجامعية، في تحديد طبيعة وشدة إدراك الضغط النفسي. وقد قمنا بتقسيم مضمون هذه الدراسة إلى قسمين رئيسيين :

- خصص القسم الأول للجانب النظري، أين تناولنا فيه أربعة فصول نظرية هي كما يلي:

الفصل الأول: وهو الإطار العام للدراســـة ؛ حيث تناولنا فيه تقديم البحث من خلال تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات، وتوضيح أهمية الدراسة والحاجة إليها، ثم التعريف بمتغيرات البحث نظريا وإجرائيا، وأخيرا عرض لأهم الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: خصصناه للمتغير الأول وهو "مركز التحكم"، بتحديد مفهومه، وأهم تعاريفه، والمفاهيم الأساسية للنظرية التي انبثق منها (نظرية التعلم الاجتماعي)، ثم الامتداد النظري لمفهوم مركز التحكم، والعوامل المؤثرة فيه، ثم فعاليته في المواقف الضاغطة، وأخيرا أساليب قياسه.

الفصل الثالث: خصصناه للمتغير الثاني وهو "مستوى الطموح"، وذلك بتحديد مفهومه وتطوره، وسرد أهم تعاريفه مع التعقيب عليها، والعوامل المحددة له، ثم مستوياته، وأشكاله، وأخيرا أساليب قياسه.

الفصل الرابع: خصصناه للمتغير الثالث وهو "الضغط النفسي"، وذلك بعرض تطور مفهومه، وأهم تعاريفه، والنظريات المفسرة له، ومصادره، وآثاره، ثم العوامل المؤثرة فيه، وأساليب قياسه، وأخيرا تم عرض بعض الاستراتيجيات الوقائية و العلاجية له.

- أما القسم الثاني فقد خصصناه للجانب الميداني أين تناولنا فيه فصلين هما:

الفصل الخامس: الذي تم فيه عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية، وإجراءات الدراسة الأساسية.

الفصل السادس: تناولنا فيه عرض وتحليل لنتائج الدراسة بعد معالجة البيانات إحصائيا، ثم تبع بتفسير ومناقشة هذه النتائج، ثم قدمنا استنتاجا عاما للدراسة، وبعدها تم تقديم بعض الاقتراحات، التي تعتبر نقطة نهاية للنتائج المتوصل إليها في هذا البحث، ونقطة بداية لبحوث لاحقة.

وفــي الأخير تم عرض قائمة للمراجع المعتمدة في هذه الدراسة، متبوعة بقائمة للملاحق المستغلة.

الجـــــــانب النظـــــري

الفصـــــل الأول

الإطـــار العام للدراســـــــة

1- إشكـــــالية الدراسة.

2- فرضـــيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة و الحاجة إليها.

4- التعريف بالمصطلحات نظريا وإجرائيا.

5- الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة :

يعتبر الضغط النفسي من المواضيع العلمية السيكولوجية حديثة العهد بالدراسة، وهو مصدر اهتمام وعناية من طرف الباحثين السيكولوجيين والفيزيولوجيين والأطباء على حد سواء نظرا لتعدد مصادره وانعكاساته على الصحة النفسية و الجسدية للأفراد.

كما تمثل الضغوط النفسية حسب"ماركس وآخرون (Marks et al (2000" السبب الرئيسي وراء الإصابة بالأمراض العضوية، والإحساس بالكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تصيب الفرد، و هذا باعتبار أن البيئة قد تفرض ضغوطا تفوق قدرة الفرد على الاحتمال، ويدركها على أنها خطيرة ومهددة ومعيقة لتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته. (الرشيدي، 1999: 1- 5).

ويرى" كوكس ومكاي (1976) Cox et Makay" بأن الضغط النفسي يحدث عندما يكون هناك تباين بين المتطلبات المدركة وإدراك الفرد لقدراته لمواجهة هذه المتطلبات، وبالتالي ليست المتطلبات الحقيقية أو القدرات والإمكانيات الفردية هي التي تخلق عدم التوازن، بل إدراك الفرد لذلك.

والشيء نفسه أكده " ليفين وآخرون(Levine et al (1978" على أساس أنه ليس فقط المنبه أوالبيئة الفيزيقية في حد ذاتها هي التي تحدد الإستجابة السيكولوجية، ولكن تقييم الفرد لهذه المنبهات كذلك له دور أساسي في استجابته لها.(بوظريفة وعيسي،2007: 109).

والطلبة الجامعيون هم من فئة الشباب الأكثر تعرضا لمصادر الضغط النفسي، كونهم يواجهون منذ دخولهم إلى الجامعة كثيرا من التحديات، بحيث يتطلب الأمر ضرورة التكيف مع الحياة الجامعية بما تفرزه من تعقيدات وصعوبات، وفي الوقت نفسه القيام بالمهام التي تتطلبها الدراسة.

وهذا ما تؤكد عليه رجاء مريم (2007)، التي اعتبرت أن الضغوط النفسية ظاهرة حتمية في حياة الأفراد وخاصة الطلبة الجامعيين الذين يتعرضون للعديد من الضغوط ، المتمثلة

في الضغوط الأكاديمية والاجتماعية والمادية والشخصية، فضلا عما تفرضه المرحلة الجامعية من مطالب وتحديات يؤدي الفشل في مواجهتها إلى ارتباك الهوية، وقد يصاحب كل ذلك مجموعة من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تعد أكثر استهدافا لهم مقارنة بغير الدارسين من نفس العمر.

يتضح مما سبق أن الطلبة الجامعيين يعيشون تحت وطأة ضغوط نفسية متنوعة ومتعددة المصادر، والتي تؤثر بشكل أو بآخر على توافقهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، وقد يتعدى الأمر إلى الإصابة بمختلف الأمراض النفسية والجسدية، وحتى الاضطرابات العقلية في بعض الأحيان. لكن يمكن للفرد أن يسأل لماذا بعض الطلبة دون الآخرين، وتحت تأثير نفس الضغوط، يظلون على احتفاظهم بصحتهم الجسدية والنفسية و يحققون ذواتهم، وينجزون أعمالهم، على خلاف نظرائهم من الطلبة الذين أعيتهم الضغوط واستسلموا لها، فأثرت سلبا على صحتهم وعلى انجازهم الأكاديمي، وحتى على علاقاتهم الاجتماعية في الوسط الجامعي وخارجه، وهذا الفارق في إدراك الضغط النفسي والاستجابة له يفتح المجال - بلا شك- لوجود فروق فردية ومتغيرات نفسية واجتماعية، لها دخل في قدرة الفرد على تقييم خطر الضغوط والتأثر بها.

وفي هذا الصدد أشارت " كوبازا (1979) Kobasa" إلى أن بعض الأفراد الذين تعرضوا لقدر أكبر من أحداث الحياة دون أن يصابوا بمترتباتها الضارة، يمكن تمييزهم عن الآخرين من خلال مجموعة من السمات والاتجاهات، التي تجعل منهم نمطا مقاوما للضغوط.

كما يؤكد "جيردانو(1997) Girdano" أن شخصية الفرد وخصائصها تعتبر عاملا وسطيا تخـفـف أو تزيد من وطأة الموقف الضاغط على الفرد، وفي ضوء اختلاف شخصيات الأفراد فإنهم يختلفون في ردود أفعالهم للمواقف الضاغطة.(آيت حمودة ،2006 :3).

وضــمن موضـــوع التفاعـل بــين شخــصية الأفــراد والــضغوط النفــسية، يظهــر أن للمتغيـرات والــسمات الشخـصية دور فــي إدراك الـضغوط ومواجهتهـا، وهـذا مـا تؤكـد عليــه "روتــر(1990) Rotter"، التــي تعتبــر أن أحــداث الحيــاة المثيــرة للــضغوط

مرتبطة باختلال الصحة النفسية للأفراد، إلا أن هناك عوامل واقية تخفف من وقع هذه الأحداث الضاغطة، من بينها سمات شخصية الأفراد، كتقدير الذات المرتفع، الاستقلالية، الفعالية، والكفاءة...(فاضلي،2009: 96).

ولعل من بين أهم السمات الشخصية التي قد تلعب دورا وسطيا في عملية إدراك الضغوط النفسية والتأثر بها نجد: مركز التحكم، ومستوى الطموح.

فمركز التحكم يمثل أحد المتغيرات المهمة للشخصية. (محمد دسوقي، 211:1988)، وعلى أساسه يصنف الأفراد في ضوء إدراكاتهم لمواقف الحياة.

(رشاد علي موسى،87:1993)

وهو يتعلق بالتصورات التي يحددها الفرد عن قدرته في التحكم، للتوصل إلى الشعورالفعلي بالتحكم في الوضعية.(Leonardie et al,1996:388).

وترى "جوليان روتر (1954) Jolian Rotter" بأن هناك فروقا بين الأفراد حول اعتقادهم فيما يتصل بمصادر التعزيز، فهناك من يعتقد بالتحكم الداخلي، فيعزو ما يحدث له إلى سلوكه الخاص، وبالتالي فهو قادر على ضبط مصادر تعزيزاته بنفسه، وهناك من يعتقد بالتحكم الخارجي للتعزيز، حيث يعتبر أن ما حدث له نتج بسبب الصدفة أو الخطأ أو القدر، أو عوامل خارجية أخرى، ولا يستطيع على هذه العوامل ضبط مصادر تعزيزاته بنفسه.(يعقوب ومقابلة،120:1994).

وقد أجمع العديد من الباحثين على فعالية التحكم الداخلي في المواقف الضاغطة، منهم "فارس Phares" الذي يرى أن ذوي التحكم الداخلي هم أشخاص قادرون على التأثير في الحياة ومقاومة الضغوط ويكرسون جهدهم لتحقيق المزيد من النجاح.(نصر مقابلة،1990: 25).

وكذالك "كوهن وإدوارد Cohen and Edward " اللذان توصلا إلى أن التحكم الداخلي يخفف الاضطرابات النفسية الناجمة عن وضع ضاغط، بينما التحكم الخارجي يضاعفها.(Bruchon et al, 1994 : 709).

أما مستوى الطموح فهو سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.(عبد الفتاح، 1984: 14).

وهو ينعش وينشط القوى الإبداعية في الإنسان ويصبح المعزز والمقوي الذي يدفع المرء لكي يتخطى ذاته برفع مستوى طموحه. (Norbert Sillamy, 1999: 1145).

ويفترض " هوب Hoppe" أن اختلاف الأفراد في مستوى الطموح يمكن أن يكشف عن فروق هامة في الشخصية، كالثقة بالنفس،الشجاعة في مواجهة الواقع، الحذر...الخ. (فتيحة حمادي،1993: 5).

وقد وجد " ثروت عبد المنعم" في دراسته سنة (1976) أن الطلاب والطالبات ذوو مستوى الطموح المرتفع يتصفون بأنهم أكثر مرحا، وتكيفا، وثقة بالنفس، وتعاونا، واتزانا، وجدية، من أقرانهم ذوي مستوى الطموح المنخفض.(سهير أحمد، 1999: 185).

وفي نفس السياق توصلت الدراسة التي أجراها " مصطفى محمد الصفطي(1983)" إلى أن الطلبة الأكثر طموحا هم أكثر توافقا في المجال الشخصي، الاجتماعي، والدراسي، مقارنة بنظرائهم الأقل طموحا.(فتيحة حمادي،1993: 169).

وباعتبار أن الطلبة الجامعيين كغيرهم من الأفراد، يختلفون في سمات شخصياتهم تبعا لتكوينهم النفسي، وعلى ضوء التناول النظري السابق، أحس الباحث بأن هناك حاجة ماسة لإجراء دراسة علمية تهدف إلى الكشف عن الفروق في إدراك الضغط النفسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين على اختلاف مراكز تحكمهم، ومستويات طموحهم، وأيضا تبعا للاختلاف في بعض المتغيرات كالجنس والتخصص الدراسي ونوع الإقامة أثناء فترة الدراسة الجامعية، كما تهدف إلى معرفة الدور الذي تلعبه عملية الالتحام والتداخل بين سمتي الشخصية المذكورتين آنفا، في التأثر بالضغوط النفسية. لذا فقد حددت إشكالية الدراسة في طرح جملة التساؤلات التاليـة:

- هل توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي التحكم الداخلي والطلبة ذوي التحكم الخارجي؟

- هل توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي مستوى الطموح المرتفع والطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض؟
- هل توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع، وبين نظرائهم ذوي التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض؟
- هل توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغيرات: الجنس، التخصص الدراسي، نـوع الإقامة؟

2 - فرضيات الدراسة:

بنـاءا على تساؤلات الدراسة وأهدافها وما تمخضت عنه الدراسات السابقة من نتائج، نفترض ما يلي:

1- توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي والطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي.
2- توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي مستوى الطموح المرتفع والطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض.
3- توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين عينة الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع وعينة الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض.
4- توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
5- توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
6- توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير نوع الإقامة.

3 - أهمية الدراسة والحاجة إليها:

يرى الباحث أن الدراسة الحالية تتعرض إلى موضوع على جانب كبير من الأهمية، حيث أن معرفة الدور الذي تلعبه بعض السمات الشخصية الأساسية (مركز التحكم،مستوى

الطموح) في إدراك الضغط النفسي والتأثر به، له أهمية واضحة في فهم السلوك الإنساني، وذلك انطلاقا من أن فهم ظاهرة ما معناه اكتشاف العلاقة الوظيفية بينها وبين غيرها من الظواهر، فمعرفة الدور الذي يؤديه كل من مركز التحكم ومستوى الطموح، وتقديره بشكل دقيق، يمكن أن تتبعه دقة في التنبؤ بحدوث الظاهرة (إدراك الضغط النفسي)، ومن ثمة التحكم في حدوثها وتفسيرها لاحقا.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تعتبر اجتهادا شخصيا في محاولة للكشف عن دور التداخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين، وذلك أمام ندرة الدراسات من هذا النوع - إن لم نقل غيابها- في حدود علم الطالب الباحث، وأيضا افتقار الدراسات النفسية في الجزائر لمثل هذا النوع من البحوث، فلم نعثر على بحث جزائري واحد يتناول بالدراسة الدور الذي يلعبه مركز التحكم أو مستوى الطموح في التنبؤ بالضغط النفسي المدرك لدى الأفراد.

كذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها أجريت على فئة مهمة من أفراد المجتمع، ألا وهي فئة الطلبة الجامعيين، بكل ما تتميز به من خصوصية، وما تعيشه من مشكلات وآمال وطموحات، وكذلك ما يمثله قطاع التعليم العالي من دور حيوي في إعداد الأدمغة والإطارات الذين يعوّل عليهم في رفع تحدي التنمية الشاملة للبلاد.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة أيضا في النقاط التالية:

- إلقاء الضوء على مشكلة الضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين وآثارها السلبية على صحتهم النفسية والجسدية، وبالتالي على توافقهم الأكاديمي.
- إمكانية استثمار النتائج المتوقعة لهذا البحث في وضع برامج إرشادية، وإقامة دورات تدريبية لأصحاب السمات الشخصية السلبية (مركز التحكم الخارجي، مستوى الطموح المنخفض) تساعدهم على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وذلك عن طريق تغيير تقييمهم المعرفي لها، وحسن التعامل معها.

- وأخيرا يؤمل أن تفيد هذه الدراسة في إثراء المكتبة العلمية، وتوجيه أنظار الباحثين إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول دور مختلف السمات الشخصية في التنبؤ بالضغوط النفسية لدى الأفراد، وذلك في ضوء ما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات.

4 - *التعريف بالمصطلحات نظريا وإجرائيا :*

1-4. مركز التحكم:

مركز التحكم يدل على إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، فمركز التحكم يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، فإذا كان التحكم داخليا فإن الفرد يحمّل نفسه مسؤوليات أعماله سواء في أوقات نجاحه أو فشله، أما إذا كان التحكم خارجيا فإن الفرد يحمّل قوى وعوامل خارجية مسؤولية نجاحه أو فشله**.** (Dubois, 1987: 349).

وفي هذه الدراسة قدمنا اتجاهي التحكم (داخلي - خارجي)إجرائيا كما يلي:

- مركز تحكم داخلي: حصول الطالب/ الطالبة على درجات أقل من **23/12** وذلك على مقياس روترRotter لمركز التحكم.
- مركز تحكم خارجي: حصول الطالب/ الطالبة على درجات تساوي أو أكثر من **23/12** وذلك على مقياس روتر Rotter لمركز التحكم.

2-4. مستوى الطموح:

مستوى الطموح هو سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. (عبد الفتاح، 1984: 14).

وفي هذه الدراسة قدمنا مستوى الطموح (مرتفع- منخفض)إجرائيا كما يلي:

- **مستوى طموح مرتفع:** حصول الطالب/ الطالبة على درجات تتراوح بين **3** و**5** على مقياس مستوى الطموح لسمية محمد الصالح برهومي.
- **مستوى طموح منخفض:** حصول الطالب/ الطالبة على درجات تتراوح بين **1** و **3** وذلك على مقياس مستوى الطموح لسمية محمد الصالح برهومي.

3-4. إدراك الضغط النفسي:

لا يعرف الضغط فقط من خلال الأحداث البيئية، بل من خلال إدراك الفرد لهذه الأحداث، حيث اعتبر" لازاروس وفولكمان (1986) Lazarus et folkman " أن الضغط هو الطريقة التي يدرك بها الفرد الحدث البيئي، وبالتالي فإن هذا الإدراك يتضمن تقدير شدة الضرر الذي يمكن أن يحدث، بالإضافة إلى مجموعة من التحديات والتهديدات. (فاضلي،2009: 98).

وفي هذه الدراسة قدّمنا إدراك الضغط النفسي(مرتفع- منخفض)إجرائيا كما يلي:

- **إدراك ضغط نفسي مرتفع:** عندما يجيب الطالب/ الطالبة بالقبول تجاه الموقف على البنود المباشرة **(22 عبارة)**، ويجيب بالرفض تجاه الموقف على البنود غير المباشرة **(8عبارات)**
- **إدراك ضغط نفسي منخفض:** عندما يجيب الطالب/ الطالبة بالرفض تجاه الموقف على البنود المباشرة**(22عبارة)**، ويجيب بالقبول تجاه الموقف على البنود غير المباشرة **(8 عبارات)**.

وتتراوح الدرجة الكلية بعد حساب مؤشر إدراك الضغط من صفر، الذي يدل على أدنى مستوى ممكن من الضغط إلى واحد، الذي يدل على أعلى مستوى ممكن من الضغط.

5- الدراسات السابقة:

اهتم العديد من الباحثين بموضوع الضغط النفسي وموضوع مركز التحكم وكذا موضوع مستوى الطموح، واتخذت دراساتهم شكل الدراسات الارتباطية -في غالب الأحيان- أي أنها بحثت العلاقات المتوقعة بين هذه المتغيرات فحسب، ولم تتعد إلى الكشف عن بعض التفاصيل الأكثر دقة، المحتمل وجودها بين متغير وآخر، هذا من جهة. ومن جهة أخرى فإنه لم يتم الحصول على دراسات عربية أو أجنبية كاملة، بحثت في الدور الذي يمكن أن يؤديه مركز التحكم أو مستوى الطموح في إدراك الضغوط النفسية إيجابا أو

سلبا لدى الأفراد، إلا في بعض الدراسات أين تطرقت -في جانب منها- إلى هذا الأمر، لكن دون أن تتناوله بشيء من التفصيل.

ونظرا لندرة الدراسات في هذا الموضوع، فقد تم الاعتماد على دراسات جزائرية وعربية وأجنبية، قد لا تلم بالموضوع مباشرة، ولكنها قد تمس جانبا من جوانبه، وقد تم التطرق إليها بمراعاة تسلسلها الزمني من القديم إلى الحديث، وكذا تناول الدراسات العربية ثم الأجنبية، وفي الأخير تعقيب على هذه الدراسات ومحاولة رصد موقع الدراسة الحالية منها.

1-5. الدراسات العربية:

- دراسة مصطفى محمد الصفطي 1983، موضوعها " التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لطلاب شهادة المرحلة الثانوية العامة و علاقته ببعض المتغيرات"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالتوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي، والكشف عن الفروق بين الطلاب في أنماط التوافق الثلاثة وفقا لاختلافهم في متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، التحصيل، مستوى الطموح، المستوى الاجتماعي الاقتصادي) من ناحية، ووفقا للتفاعلات بين هذه المتغيرات من ناحية أخرى.

واشتملت عينة الدراسة على (600)طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام بتخصصاته الثلاثة (رياضيات، علوم، آداب).

وقد استخدم الباحث في جمع البيانات الأدوات الآتية:

1-مقياس التوافق الشخصي لطلاب المرحلة الثانوية(إعداد الباحث).

2-مقياس التوافق الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحث).

3-مقياس التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية(إعداد الباحث).

4-اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية (إعداد عطية محمود هنا).

5-استبيان مستوى الطموح للراشدين (إعداد كاميليا عبد الفتاح).

6-استمارة المستوى الاجتماعي- الاقتصادي (إعداد محمود عبد الحليم منسي)

وأسفرت النتائج الخاصة بعامل مستوى الطموح عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التوافق الشخصي، الاجتماعي والدراسي بين الطلاب الأكثر طموحا والطلاب الأقل طموحا لصالح الأكثر طموحا. (فتيحة حمادي،1993: 169).

- دراسة جمعة سيد يوسف 1994 بعنوان" الفروق بين الإناث والذكور في إدراك أحداث الحياة المثيرة للمشقة أو الضغط النفسي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في إدراك أحداث الحياة وتقديرهم لها، في ضوء ما تثيره لهم من ضغط نفسي.

وأجريت الدراسة على عينة قوامها (210) فردا، وطبق عليهم مقياس إعادة التوافق الاجتماعي(SRSS) وقائمة أحداث الحياة لـ " هولمز وراي".

من أهم ما توصل إليه الباحث وجود فروق جوهرية في تقدير أحداث الحياة المثيرة للضغط النفسي لصالح الإناث في اثني عشر حدثا، وفرقا واضحا لصالح الذكور، وقد كانت الأحداث السلبية أشد وقعا على الفرد وأكثر إثارة للضغط النفسي.

(جمعة سيد يوسف ،2001: 400).

- دراسة البرعاوي2001 موضوعها" الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات".

كان هدف الدراسة هو معرفة الفروق بين طلبة الجامعة الإسلامية في غزة في تقدير مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من عوامل: الجنس، مستوى الدراسة، نوع الدراسة، مكان الإقامة، ومعرفة أكثر المواقف التي تسبب الضغوط لديهم.

وتم حصر عينة الدراسة في (650) طالبا وطالبة، أما أداة الدراسة فكانت مقياس الضغوط النفسية (إعداد الباحث).

وبينت أهم النتائج أن مصادر الضغوط لدى الطلبة جاءت بالترتيب التالي: الدراسية، الانفعالية، بيئة الجامعة، الشخصية، الصحية، الاجتماعية، المالية، الأسرية. مع وجود فروق في الضغط النفسي تبعا لمتغيري الجنس ونوع الدراسة.(أمل الأحمد ومازن ملحم،2009: 10).

- دراسة بوفاتح محمد 2005 بعنوان" الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأيضا تحديد الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي حسب متغيرات البحث: الجنس، صفة الدراسة، التخصص الدراسي، منطقة الإقامة.

وقد شملت عينة الدراسة 400 تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي موزعين على تخصصين هما شعبة الآداب والعلوم الإنسانية وشعبة علوم الطبيعة والحياة.

وقد استخدم الباحث في جمع البيانات أداتين هما:

- استبيان الضغط النفسي (إعداد الباحث).
- استبيان مستوى الطموح الدراسي (إعداد الباحث).

وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي.
- وجود فروق في الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق في الضغط النفسي بين التلاميذ الأدبيين والعلميين.
- عدم وجود فروق في الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي بين تلاميذ الريف والمدينة. (بوفاتح محمد، 2005).

- دراسة دخان والحجار 2006 بعنوان"الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية" .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية ومصادرها لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لديهم.

تكونت عينة الدراسة من (541) طالب وطالبة، منهم (183) ذكور و (358) إناث.

وقد استخدم الباحثان في جمع البيانات اللازمة لدراستهما، استبيان لقياس الضغوط النفسية وكذا مقياس للصلابة النفسية، وكلاهما من إعداد الباحثين.

وجاءت أهم النتائج على الشكل التالي:

- وجود فروق في الضغوط النفسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.
- وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة الكليات العلمية.
- وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.(دخان و الحجار،2006).

- دراسة بوظريفة حمو و عيسي محمد 2007 بعنوان "مستويات الضغط النفسي وعوامله لدى طلبة جامعة الجزائر"

أجريت الدراسة على عينة قوامها(295) طالب بنسبة (52.1%) ذكور و(47.9%) إناث، يتوزعون على خمس كليات بطريقة عشوائية، منهم (44.4%) يقيمون بالأحياء الجامعية و(51.7%) يقيمون مع أسرهم، بينما نسبة (3.9%) فقط لها وضع سكني آخر.

وقد اعتمدت الدراسة على أداة قياس أساسية تمثلت في استبيان يقيس تكرار الضغط النفسي وشدته بالنسبة لكل عامل مسبب (إعداد الباحثين).

وقد بينت النتائج أن (69.9%) من أفراد العينة يعانون من ضغط نفسي عال، في حين لم تظهر المعالجة الإحصائية لمختلف النتائج أي تأثير للخصائص الفردية (الجنس، السن، السنة الدراسية، نوع الإقامة...)على الضغط النفسي لدى الطلبة.

كما أظهرت النتائج المتوصل إليها بأن كل العوامل المدروسة والمتمثلة في: المنحة، الإيواء، جداول التوقيت، الوسائل المادية للتدريس، عملية التدريس، المراجع، علاقة الطلبة بالأساتذة والإدارة والمجتمع، الإطعام، البرامج الدراسية ،الإضرابات، سلوك الطلبة، النقل، كلها تساهم في رفع مستويات الضغط النفسي لدى طلبة الجامعة.(بوظريفة وعيسي،2007).

- دراسة أمل الأحمد ومازن ملحم 2009 بعنوان " الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من العوامل الخمس للشخصية"

هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية وبعض المتغيرات الشخصية (الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير).
- التعرف على القوة التنبؤية لهذه المتغيرات بالنسبة للضغوط النفسية.
- تحديد الفروق في الأداء على مقياس الضغوط النفسية وعلى المقاييس الفرعية من قائمة العوامل الخمس للشخصية.
- تحديد الفروق في الضغوط النفسية و عدد من عوامل الشخصية (الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير) حسب الجنس، الكلية، السنة الدراسية.

واشتملت عينة الدراسة على 400 طالب وطالبة، مسحوبة بشكل عشوائي من طلبة كلية التربية بجامعتي دمشق والفرات.

واستعمل الباحثان في جمع البيانات اللازمة المقاييس التالية:

- مقياس الضغوط النفسية(إعداد الباحثين).
- ثلاث مقاييس فرعية (الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير) من قائمة العوامل الخمس للشخصية(1992) من إعداد " كوستا وماكري، ترجمة "الأنصاري 2002".

وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية وكل من عوامل الشخصية المدروسة.
- وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والرابعة في متغير الضغوط النفسية لصالح طلبة السنة الأولى.
- عدم وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والرابعة في متغيري (الانفتاح على الخبرة، الطيبة)، بينما وجدت فروق في متغير يقظة الضمير لصالح طلبة السنة الرابعة.

(أمل الأحمد ومازن ملحم،2009).

2-5. الدراسات الأجنبية:

- دراسة جونسون آريس (1973) Johnson Arris موضوعها "مركز الضبط الداخلي- الخارجي وارتباطه بمستوى الطموح المهني وتغيير التخصص الرئيسي بالجامعة ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية مركز الضبط الداخلي أو الخارجي في التأثير على كل من مستوى الطموح المهني وعدد مرات تغيير التخصص الرئيسي بالجامعة، وهدفت أيضا إلى كشف الفروق في مستوى الطموح المهني بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي وفقا لاختلاف الجنس والصف الدراسي.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من 500 طالب وطالبة جامعيين، منهم (279 طالبا، 221 طالبة) أختيرو من الصف الأول والثاني والثالث والرابع بجامعة "كانساس Kansas" بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقد استعان الباحث في قياس متغيرات دراسته بما يلي:

- مقياس روتر لمركز الضبط الداخلي- الخارجي.
- مقياس الطموح المهني لـ "هاللروميللر Haller and Miller".
- استمارة لمعرفة عدد مرات تغيير التخصص الرئيسي بالجامعة.

وقد استخدم في المعالجة الإحصائية تحليل التباين واختبار "ت".

وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الطموح المهني بين طلاب الصفوف الأربعة من ذوي الضبط الداخلي، أما بالنسبة لذوي الضبط الخارجي فقد أظهر طلاب الصف الرابع طموحات واقعية بعيدة المدى أعلى من طلاب الصف الأول.

وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن مستوى الطموح المهني لدى الطلاب ذوي الضبط الداخلي أعلى منه لدى الطلاب ذوي الضبط الخارجي.(فتيحة حمادي،1993: 186).

- دراسة جيمس كاندل (1984) James, E. Candell :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين حجم ضغوط الحياة وحجم الاهتمام الاجتماعي لدى الفرد، كذلك فحص أثر الاهتمام الاجتماعي في تخفيف الأعراض

الناجمة عن ضغوط الحياة،ومعرفة العلاقة بين الاهتمام الاجتماعي وكل من القلق والاكتئاب والعدوانية لدى الذين لديهم ضغوط حالية مرتفعة والذين لديهم ضغوط منخفضة.

تكونت عينة الدراسة من (87) من طلبة علم النفس بواقع(55) طالبة و(32) طالب، حيث طبقت عليهم أدوات الدراسة، وبعد عام تقريبا أعيد تطبيق الأدوات عليهم مرة أخرى.

استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

- مقياس الاهتمام الاجتماعي، وهو من إعداد الباحث Candell (1975).
- قائمة الاهتمام الاجتماعي، وهي من إعداد"جريفر وآخرون(Greever et al (1973"
- مقياس إعادة التوافق الاجتماعي، هو من إعداد" راهي وهلمز 1967".
- قائمة التأثير العاطفي المتعدد، وهي من إعداد "زكرمان ولوبيين Zuckerman et Lubin(1965)".

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود ارتباط سالب بين الاهتمام الاجتماعي وعدد الخبرات الضاغطة.
- وجود ارتباط موجب بين ضغوط الحياة من جهة وبين القلق والاكتئاب والعدوانية من جهة أخرى، خصوصا لدى ذوي الاهتمام الاجتماعي المنخفض عنه لدى ذوي الاهتمام الاجتماعي المرتفع.
- كما أظهرت النتائج أن الاهتمام الاجتماعي له أثر في خفض إدراك ضغوط الحياة.

(رفيق عوض الله ، 2004).

- دراسة دوري وبويرازلي(Duru and Poyrazli(2007 بعنوان"أبعاد الشخصية والمتغيرات الديموغرافية وكفاءة تعلم اللغة الإنجليزية وقدرتها على التنبؤ بالضغوط لدى طلبة أتراك"

هدفت الدراسة إلى التحقق من الضغوط التي تتأثر بعدد من العوامل الديموغرافية والشخصية والترابط الاجتماعي.

وقد شملت الدراسة(229) طالبا تركيا يدرسون بجامعات أمريكية.

وكشفت نتائج تحليل الانحدار على أن العصابية والانفتاح على الخبرة والترابط الاجتماعي لها قدرة تنبؤية جيدة بالضغوط النفسية.

- دراسة أومايون وآخرون(2009) Homayoun et al بعنوان" الشخصية والضغوط"

وكان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين أبعاد الشخصية المختلفة والضغوط النفسية.

اشتملت عينة الدراسة على (200) طالب جامعي من أربع جامعات، تراوحت أعمارهم بين (19- 23) سنة.

وقد تمخضت عن هذه الدراسة جملة من النتائج أهمها:

- وجود ارتباط إيجابي بين الانطواء والضغوط.
- وجود ارتباط سلبي بين الانبساط والضغوط.
- وجود الضغوط لدى الإناث أكثر من الذكور. (الأحمد وملحم،2009: 09).

5- 3. خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من العرض الذي تم تقديمه للدراسات السابقة، وبتتبع متغيرات البحث الحالي (الضغط النفسي، مركزالتحكم، مستوى الطموح)، نجد أنه تم التطرق إلى جميعها في هذه الدراسات، غير أن تناول بعض المتغيرات كان له حظ أوفر من البعض الآخر نظرا لوفرة الدراسات حولها وتنوعها، وقد جاءت هذه الدراسات في فترات زمنية ومكانية متباينة، فمنها القديمة والحديثة، ومنها الجزائرية والعربية والأجنبية، وهذا ما جعل نتائجها متنوعة ومتعددة المصادر والبيئات، متوافقة في بعض الأحيان، ومتعارضة في أحيان أخرى.

كما شكلت الدراسات التي تطرقنا إليها إطارا نظريا إلى حد ما لموضوع البحث الحالي، خاصة وأن اغلبها أخذ عينته من الطلبة الجامعيين. حيث ركزت هذه الدراسات على علاقة الضغط النفسي ومركز التحكم ومستوى الطموح ببعض المتغيرات الأخرى، حيث أكدت دراسة بوفاتح (2005) على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي، كما أكدت دراسة الأحمد وملحم (2009) على وجود علاقة سالبة بين

الضغوط النفسية وبعضا من العوامل الخمس للشخصية (الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير)، وفي نفس السياق توصلت دراسة أومايون وآخرون(2009) Homayoun et al إلى أن هناك ارتباط إيجابي بين الضغوط والانطواء، وآخر سلبي بين الضغوط والانبساط، وفي سياق متصل أكدت دراسات كل من جمعة سيد يوسف(1994)،البرعاوي (2001) وأخرى،أن هناك فرق في الضغط النفسي حسب الجنس لصالح الإناث، وفرق حسب التخصص الدراسي لصالح الشعب العلمية، وتوصلت دراسة بوظريفة وعيسي(2007) إلى أن الفرق في الضغط النفسي بين الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية والمقيمين مع أسرهم ومن لهم أوضاع سكنية أخرى، لا يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية، رغم إقرارها بتأثير ظروف الإيواء السيئة بالإقامات الجامعية على نفسية الطلاب وعلى توافقهم الدراسي.

كما أكدت دراسة دوري وبويرازلي (2007) Duru and Poyrazli على أن الضغوط النفسية تتأثر بعدد من العوامل الشخصية والديموغرافية (العصابية، الانفتاح على الخبرة، الترابط الاجتماعي)، وأن هذه العوامل لها قدرة تنبؤية بالضغوط، وفي نفس السياق أكدت دراسة كاندل(1984)Candell على أن الاهتمام الاجتماعي له أثر في خفض أدراك ضغوط الحياة.

أما عن الدراسات التي تناولت مركز التحكم ومستوى الطموح، فقد أكدت دراسة "آريس (1973) Arris "على أن هناك فروقا بين الداخليين، والخارجيين في مستوى الطموح المهني لصالح الداخليين، وفي سياق متصل توصلت دراسة الصفطي (1983)إلى أن الطلبة الأكثر طموحا هم أكثر توافقا في المجال الشخصي والاجتماعي والدراسي، مقارنة بنظرائهم الأقل طموحا.

وهكذا نجد أنفسنا أمام مجموعة من الدراسات المتنوعة التي تناولت متغيرات بحثنا في اتجاهات مختلفة، وبعينات مختلفة، وأدوات قياس مختلفة أيضا، حددتها أهدافها التي انطلقت منها، غير أننا لم نرصد أي دراسة تناولت موضوع بحثنا الحالي بشكل مباشر،

وهذا ما جعل هذا البحث على قدر كبير من التجديد، والإنفراد بموضوع خاص وغير مطروق، ألا وهو الدور الذي يمكن أن تلعبه سمتي الشخصية المقصودتين بالدراسة (مركز التحكم، مستوى الطموح) في تحديد شدة الضغط النفسي المدرك لدى الطلبة الجامعيين على اختلاف بعض الخصائص الفردية لديهم (الجنس، التخصص الدراسي، نوع الإقامة).

صحيح أن هذه الدراسات تخدم موضوع بحثنا الحالي بصورة جزئية، ولكن يبقى علينا أن نأخذ على عاتقنا عناء البحث والتقصي من أجل الإنفراد بنتائج تضع حدّا لتساؤلات بحثنا، وتضيف إلى التراث السيكولوجي في الجزائر وخارجها بعضا مما هو جديد على الساحة العلمية، في ميدان التنبؤ بالضغوط النفسية لدى الأفراد بشكل عام، والطلبة الجامعيين على وجه التحديد، وذلك من خلال بعض السمات الشخصية والمتغيرات الفردية القابلة للدراسة.

الفصـــل الثــاني

مركـــــــــز التحكـــــــــم

Locus of control

تمهيـــــد

1- تحديد مفهوم مركز التحكم.

2- تعاريف مركز التحكم.

3- المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي.

4- الامتداد النظري لمفهوم مركز التحكم.

5- العوامل المؤثرة في مركز التحكم.

6- فعالية مركز التحكم في المواقف الضاغطة.

7- قيـاس مركز التحـكم.

خلاصـــــة

تمهـــــــــيد:

تتكون لدى الأفراد خلال مواجهتهم لظروف الحياة مجموعة من الاعتقادات والتصورات، يفسرون بها سببية الوضعيات الضاغطة التي يتعرضون لها.

فبعضهم يرجع ما يحدث له إلى ذاته وقدراته الشخصية، ويتصور أنه المسؤول عما يجري معه، والبعض الآخر يرجع ما يحدث له إلى بعض الأمور التي لا يستطيع التحكم فيها، لأنه يتصور أنها خارجة عن نطاق تحكمه، وبالتالي فهو غير مسؤول عما يجري معه.

وهذا العامل (التصور للتحكم) الذي يفرّق بين الأفراد الذين يعتقدون بتحكمهم الشخصي في وضعيات حياتهم، والأفراد الذين يعتقدون بعدم وجود هذا التحكم، أطلق عليه العالــم "جوليان روتر (ROTTER. J, (1966" اسم (مركز التحكــم). فهو يمثل إذن أحد المتغيرات المهمة للشخصية، وقد حضي بعناية كبيرة في مجال الدراسات النفسية الحديثة، لأنه من المفاهيم الأساسية في تناول المعرفة الاجتماعية، التي تسمح بتفسير السلوكات التي يبديها الفرد في تفاعله مع المحيط الخارجي. سيتم التطرق إليه في هذا الفصل بنوع من التفصيل، وذلك بتحديد مفهومه وعرض مجمل التعاريف المقدمة له، وسياقه النظري، والعوامل المؤثرة فيه، وتحديد فعاليته في المواقف الضاغطة، إضافة إلى أهم المقاييس التي وضعت لقياسه.

1- تحديد مفهـــــوم مركـــــز التحكـــم:

يعتبر مركز التحكم من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس، وقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي"Locus of Control" إلى: مركز التحكم، مركز الضبط، موضع الضبط ، مصدر التحكم، وجهة الضبط...الخ.

وقد اشتق هذا المفهوم من نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها في الخمسينات من هذا القرن الباحثة "روتر جوليان Rotter Jolian.1954 " للفت الانتباه لمختلف الدرجات في العلاقات السببية التي يقيمها الأفراد بين سلوكاتهم والتعزيزات الموالية لها.

(Dubois,1987:34)

ويعود اكتشافه إلى حصيلة الملاحظات التي كانت تقوم بها "روتر Rotter" لإنجاز رسالتها حول دور التدعيم بالنسبة للتعلم، حيث توصلت إلى أن تأثير التدعيم على الأفراد يختلف باختلاف العلاقة السببية التي يضعونها أو لا يضعونها بين سلوكهم وما يتلقونه من تدعيم.(بوشدوب، 2008: 144).

وقدم "روتر" هذا المفهوم في نسق نظري متكامل يستند فيه إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس هما: المدرسة السلوكية أو نظريات التدعيم (Reinforcement theories)، والمدرسة المعرفية أو النظريات المعرفية (Cognitive théories).

(إبراهيم يعقوب ونصر مقابلة،119:1994).

فمركز التحكم (الداخلي- الخارجي) للتعزيزات يعدّ توقعا عاما يتصل بالطريقة التي يرى بها الأفراد العلاقة بين سلوكاتهم وحدوث المكافأة أوالعقاب.(جابرعبد الحميد جابر ومحمود عمر، 323:1987).

وقد طور هذا المفهوم كل من" فارس و جيمس Phares et James " ليحتل مكانة جد هامة في دراسات الشخصية منذ ذلك الحين (أمل الأحمد،2001: 209). وهذا المفهوم

يقوم على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفـــرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدركه من علاقات سببية بين السلـــوك وتوابعه، لذلك نجده يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات، وبالتالي فإن إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج أو بين السلوك وتوابعه، لابد وأن يعكس بعض الأنماط السلوكية عنده، ومنه فالأفراد من ذوي التحكم الداخلي يحمّلون أنفسهم مسؤولية أعمالهم سواء في أوقات نجاحهم أو فشلهم، ويعتقدون أنه بإمكانهم تقرير ما سوف يحدث لهم وبالتالي فهم قادرون على التحكم والسيطرة على مصيرهم وقدرهم إلى درجة كبيرة، في حين يحمّل الأفراد من ذوي التحكم الخارجي مسؤولية نجاحهم أو فشلهم، إلى قوى وعوامل خارجية، وهم يعتقدون أنهم تحت رحمة الظروف، وغير قادرين بالتالي على السيطرة والتحكم في الأحداث التي تمربهم.

(أمل الأحمد،2001: 240).

وفكرة التحكم الداخلي- الخارجي هي ميزة للأفراد وليس للمواقف، ولهذا فهي سمة شخصية (Forner,1995 :6) ، ففي نفس الموقف نجد الأفراد يسلكون بطرق مختلفة.

(Forner, 1991:193).

وقد أوضح "Jackson و Horrecks (1972)" ماهية مركز التحكم في أنه ظاهرة سيكولوجية تعتمد على إدراك وتفسير ينبعان من الشخص نفسه ومن أفعاله كنتيجة لتأثره وتحكمه في الظواهر المحيطة به سواء كانت خارجية أو داخلية.(ممدوح عبد المنعم الكناني،118:1991)

وقد أشار"روتر1966 Rotter" في دراسته لمفهوم مركز التحكم إلى إحدى الطرق الهامة التي يصنف بها الأفراد في ضوء إدراكهم للمواقف الحياتية، فيذكر أن الناس ينقسمون إلى فئتين :

- **فئة التحكم الداخلي:** وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم.

- **فئة التحكم الخارجي:** وهم فئة الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت تحكم قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها.(فاروق عبد الفتاح موسى، 1988: 95).

ومما سبق نستخلص أن مركز التحكم "Locus of Control" مفهوم مستمد من نظرية "روتر Rotter" للتعلم الاجتماعي، هذه الأخيرة التي ترى أن الاستجابة السلوكية لموقف معين تتوقف على نوع التعزيز أو المكافأة التي تلقاها الفرد، و هذا ما يسمح بتكرار الاستجابة أو بانطفائها.

2- تعاريـــف مركـــز التحكـــم:

ترى "جوليان روترJolian Rotter" أنه تتكون لدى الأفراد توقعات عامة تبعا لقدراتهم على التحكم في أحداث الحياة، فالأفراد الذين يدركون أن أفعالهم تؤثر في شكل معيشتهم وطريقتها يمكن أن يقال عنهم أن لديهم تحكم داخلي، بينما الأفراد الذين يدركون أن أسلوب معيشتهم وطريقتها يتحددان بالحظ والصدفة، تكون لديهم توقعات التحكم الخارجي.(فاروق عبد الفتاح موسى، 1988: 95).

فحسب "روتر" فإن الأشخاص يصدرون أحكاما على الأحداث المرتبطة بهم انطلاقا من اعتقادهم بقدراتهم على التحكم في هذه الأحداث، أو عدم قدرتهم على فعل ذلك، فهناك من يعتقد أن ما يحدث له يرجع لتصرفاته وهو المسؤول عنها، وبذلك يبذل جهدا مضاعفا مكونا تحكما داخليا، وهناك فئة أخرى من الأشخاص يعتقدون أن ما يحدث لهم ناتج عن أسباب خارجة عن قدراتهم، ويرجعونه إلى عوامل الصدفة والحظ والقدر، وبالتالي لا يبذلون جهدا في سبيل تغييره فيتكون لديهم تحكم خارجي. كما يعتبر "روترRotter 1966" أن "الشعور بالتحكم وتعزيز السلوك" متغير من متغيرات الشخصية المسمى" بتوجيه مركز التحكم"، هذا المتغير يسمح بتمييز الأفراد الداخليين الذين يظنون أنهم يتحكمون في تعزيز سلوكهم، والأفراد الخارجيين الذين يظنون أن تعزيز سلوكهم لا يتوقف عليهم، بل على شروط خارجية كالحظ.(Chauvot , 1997 :532).

ويعرف "روتر Rotter " مركز التحكم بأنه توقع معمم يعمل عبر عدد كبير من المواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية قوية من قبل الأفراد على ما يحدث لهم في بيئتهم أو عالمهم الشخصي، أو الافتقار لمثل هذه السيطرة.(يعقوب و مقابلة،1994:120).

كما يعبر مركز التحكم حسب "دوبوا Dubois 1987 " عما يمتلكه الفرد من تصورات بخصوص الروابط التي يضعها بين سلوكاته أو مميزاته الشخصية والتدعيمات الإيجابية أو السلبية التي يتلقاها.(بوشدوب، 2008: 141).

كما يعرف "لوفكورت Lefcort 1987" مركز التحكم، بتفهم الأفراد للأبعاد بغرض تحديد سلوكهم، هذه الأبعاد يمكن أن تكون خارجية كالحظ، الحدس، القوى الخارجية، أفراد آخرين، أو داخلية كالإرادة والرغبة والكفاءة .(Alaphilippe ,1998 :332).

وهذا التعريف يأتي في نفس سياق التعاريف السابقة، و الذي يبين أن مركز التحكم هو محاولة تفهم الفرد لوضعيته و تقييم توقعاته لتحديد استجابته السلوكية.

أما "ليوناردي وآخرين Leonardie et al" فيعرّفون مركز التحكم بأنه يتعلق بالتصورات التي يحددها الفرد عن قدرته في التحكم، للتوصل إلى الشعور الفعلي بالتحكم في الوضعية .(Leonardie et al ,1996: 388)

ومركز التحكم "هو إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج" (علي محمد الديب،1994:185)، كما يعرّفه"سعد الفيشاوي 1996" بأنه صفة تميز قابلية الشخص لأن يعزو المسؤولية عن نتائج نشاطه إلى القوى الخارجية (مركز التحكم الخارجي)،أو إلى قدراته وجهوده الخاصة (مركز التحكم الداخلي).
(الفيشاوي، 1996:169).

ومن جملة التعاريف المقدمة يمكن استخلاص "أن مركز التحكم" هو متغير أساسي من متغيرات الشخصية، يعبر على درجة توقع واعتقاد الفرد لما يحدث له، من خلال تفسيره السببي لطبيعة الحدث، وظروف حدوثه، بالرجوع إلى تجاربه السابقة،وتصوراته واعتقاداته، فقد يرجع

الفـــرد التعزيـــز لـــسلوكه وخـــصوصياته الذاتيـــة، فيكـــون بـــذلك لديـــه اعتقـــاد بـــالتحكم الـــداخلي، أمـــا إذا أدرك بـــأن هـــذا التعزيـــز يرجـــع إلـــى قـــوى معقـــدة، وأنـــه لا يـــستطيع الـــتحكم فيهـــا، فهنـــا يكـــون الـــشخص لديـــه اعتقـــاد بـــالتحكم الخـــارجي.ومعظـــم البـــاحثين صـــنفوا مركـــز الـــتحكم إلـــى بعـــدين أساســـيين همـــا: مركز التحكم الخارجي، ومركز التحكم الداخلي.

أ- مركز التحكم الخا رجي:

الخارجيين في التحكم هم الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت تحكم قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها، ولديهم ميل عام من خلاله يعتقدون أن الأحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم أو خصوصياتهم الذاتية، بل نتيجة الصدفة، القدر، الحظ، وآخرين أقوى منهم، وتتعدى تحكمهم.(Askevis - leherpeux, 1989: 167).

ويدرك الفرد من ذوي التحكم الخارجي أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل وغير متسق بصورة دائمة مع تصرفاته وقدراته.(الشناوي،228:1997)، والتحكم الخارجي (External Control) يصف الفرد الذي يعتقد أن ما حدث له في مواقف معينة ليس مرتبطا بما يفعله في هذه المواقف،بل مرتبط بأنه محظوظ أو لأن القدر بجانبه، أو بسبب تدخل أشخاص ذوي نفوذ وتأثير، أولهذه الأشياء جميعها. في حين يعزو الأحداث السيئة التي تحدث له إلى قوى خارجية أبعد من قدرته على الفهم أو التحكم، أو إلى عوامل يصعب التنبؤ بها، وهو لا يعزو الفشل أو العقاب لأفعاله أو لافتقاره للقدرة أو الكفاءة. ويرتبط الاعتقاد في التحكم الخارجي بشدة ، بفكرة أنه ليست هناك فائدة، أو أن الفائدة قليلة، كما يرتبط التحكم الخارجي بافتقار الفرد للثقة في قدرته على ضبط ما يحدث له في مواقف نوعية معينة.

وترى"روتر Rotter " أن هناك خصائص محددة للفرد الذي يعتقد في التحكم الخارجي:

- يكون لديه سلبية عامة و قلة في المشاركة و الإنتاج.
- ينخفض لديه الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة.

- يرجع الأحداث الإيجابية والسلبية إلى ما وراء التحكم الشخصي، ويفتقر إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الأحداث.(فؤادة محمد علي هدية، 84:1994).

ب - مركز التحكم الداخلي:

الأفراد الذين يتميزون بتحكم داخلي يشعرون بأن سلوكهم ما هو إلا نتيجة لإرادتهم وأفعالهم،وأنهم مسؤولون عمّا يحدث لهم(محمد دسوقي،211:1988)، ويدرك الفرد من ذوي التحكم الداخلي أن الأحداث تقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي، كما أنه يرجع أفعاله وتصرفاته وما يحققه من نجاح أو فشل إلى أسباب داخلية المركز مثل القدرة والجهد. (الشناوي زيدان،227:1997).

فالتحكم الداخلي سمة شخصية تمكّن الشخص من أن ينسب انجازاته و قراراته وأعماله، سواء كانت ناجحة أو فاشلة إلى ما لديه من قدرات، و ما يستطيع أن يبذله من جهود، وما يقدر عليه من مثابرة، من أجل قيامه بالنشاطـات والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعها نصب عينـيه، وبـذلك يغـدوا بإمكانـه التحكم بالكثيـر من مجريـات الأمـور في بيئـته.(عبد الله أحمد وعسكر علي، 40:1994).

وترى "روتر Rotter" أن التحكم الداخلي يصف الفرد الذي يعتقد في موقف نوعي معين أو مجموعة مواقف، بأن ما حدث الآن أو ما سوف يحدث مستقبلا مرتبط ارتباطا مباشرا بأفعاله، فإذا حدثت أحداثا حسنة فهو يرجعها لما بذله من جهد، و ما أظهره من مهارة عالية، وإذا حدثت أحداثا سيئة فهو يشعر أيضا بالمسؤولية تجاه هذه الأحداث وأنه لم يحاول بجهد كاف، أو أنه لم يكن ماهرا بشكل كاف، بمعنى آخر يشعر أنه مسؤول عن فشله وسوء حظه في الماضي و الحاضر والمستقبل كما ترى"روتر Rotter " أن هناك خصائص محددة للفرد الذي يعتقد في التحكم الداخلي:

- يكون أكثر حذرا أو انتباها لتلك النواحي المختلفة من البيئة التي تزوّده بمعلومات مفيدة لسلوكه المستقبلي.
- يأخذ خطوات تتميز بالفعالية والتمكّن لتحسين حال بيئته.
- يعطي قيمة كبيرة لتعزيزات المهارة أو الأداء، ويكون عادة أكثر اهتماما بقدراته وبفشله أيضا. (فؤادة محمد علي هدية، 84:1994).

من التناول النظري لتعاريف مركز التحكم، والتصنيف الثنائي له إلى مركز تحكم داخلي وآخر خارجي يمكننا القول أن مركز التحكم"Locus of Control" عند الأفراد يصنف داخليا أو خارجيا بناء على توقعات هؤلاء وتصوراتهم لنوع التعزيز الذي يتلقونه، من جهة إرجاعه إلى ذواتهم وقدراتهم وجهودهم الشخصية أو إلى عوامل خارجية غير متحكم فيها.ويترتب على هذا وجود فئتين من الأفراد:

الفـئة الأولى: وهي الفئة التي تشعر أن سلوكها ماهو إلا نتيجة لإرادتها وأفعالها، وهـي مسؤولة عما يحدث لها، وهذه الفئة تسمى " بفئة التحكم الداخلي".

الفـئة الثانية: وهي الفئة التي تشعر بأن نتاج سلوكها لا يعتمد على أفعالها و تصرفاتها، ولكن هناك قوى خارجية تسيطر على سلوكها وأفعالها، ومن هذه القوى (الحظ، الفرصة، القوة)، وهذه الفئة تسمى" بفئـة التحكم الخارجي".

3- المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

لنتمكن من فهم التحكم (الداخلي- الخارجي) للتعزيزات بصفة جيدة قمنا بتناول الأساس النظري الذي انبثق منه هذا المفهوم، وهو نظرية التعلم الاجتماعي المقدمة من طرف "جوليان روتر 1966 Rotte .J "هذه الأخيرة التي قدمت أربع مفاهيم أساسية في نظريتها للتعلم الاجتماعي وهي: الطاقة السلوكية، الموقف النفسي، التعزيز، و التوقع، و جميعها متغيرات مفسرة لسلوكات الأفراد و منبئة بها.

3-1- الطاقة السلوكية (Behavioral potential): تعرفها "Rotter" بأنها إمكانية حدوث سلوك معين في موقف معين في علاقته بتعزيز معين أو مجموعة من التعزيزات، ولهذا يقدم: " فارسphares 1976 " نظرية "روتر" على أنها نظرية تأخذ بعين الاعتبار السلوكيات الاجتماعية المعقدة، وتساعد في فهم لماذا يقوم الفرد بسلوك محدد من تلك السلوكيات المختلفة، فنظرية" " Rotter " لها إذن هدف تنبؤي، فهي تحدد سلوكا واحدا، الذي يكون له الحظ في أن يحدث من ضمن سلوكيات عديدة فعلى سبيل المثال، في مواقف الامتحانات الأكاديمية، الحصول على درجات مرتفعة يستلزم من الطالب التنويع في الطاقة السلوكية، من اجتهاد في المذاكرة،الغياب، إدعاء المرض لتجنب الدخول إلى الامتحان ...

فكل هذه السلوكات التي يمكن أن يسلك الفرد واحدا منها أو أكثر، هي الطاقة السلوكية المبذولة من طرفه.

ومفهوم الطاقة السلوكية حسب نظرية التعلم الاجتماعي، يشمل أي سلوك يقوم به الفرد كاستجابة لموقف مثير، بحيث يمكن قياس هذا السلوك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فمفهوم السلوك في نظرية التعلم الاجتماعي واسع بدرجة كبيرة، فهو يشمل أنماط سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، كالأفعال الحركية الحقيقية، السلوكيات اللفظية، السلوكيات التعبيرية غير اللفظية... الخ كما يشمل سلوكيات ضمنية لا يمكن قياسها إلا بطريقة غير مباشرة، كالتبرير، النكوص، التخطيط، إعادة التصنيف...الخ.(رشاد علي موسى،223:1991).

2-3- الموقف النفسي (Psychological Situation): الموقف النفسي هو ذلك الموقف الداخلي أو الخارجي الذي يحفز الفرد لكي يتعلم كيف يمكن الوصول إلى أكبر الإشباعات في ظروف معينة، كما يلعب دورا في تقرير السلوك.

و هذه النظرية تعطي أهمية للموقف النفسي سواء لفهم السلوك أو لتحليله أو للتنبؤ به، لأنه يمد الفرد بأدلة لتوقعاته عن إمكانية التوصل إلى النتائج المرغوب فيها.(رشاد علي موسى، 93:1993).

و تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على أن الفرد يتعلم عن طريق الخبرات السابقة أن بعض الإشباعات هي أكثر احتمالا من غيرها في بعض المواقف.(رشادعلي موسى226:1991).

وتهتم "Rotter" بالموقف النفسي كما هو معاش من طرف الفرد بدلالة تاريخه الشخصي وخبرته وتجاربه، ومن هنا تطرح مسألة الإسهام النسبي للمتغيرات الشخصية والبيئية في تحديد السلوكات، ولهذا فإن مفهوم التحكم (الداخلي- الخارجي) للتعزيزات ينبثق مباشرة من نظرية التعلم الاجتماعي، وهو يساعد في إدراك القيمة المعطاة من طرف الفرد للعوامل المحيطة و الشخصية في تحديد التعزيزات.(Dubois,1987:39).

وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي الموقف النفسي محددا هاما جدا للسلوك، و إهماله يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد، فلابد من تحليل المواقف تحليلا جيدا من أجل التعرف على المؤثرات السلوكية التي قد تؤثر بشكل مباشر في التعزيزات و التوقعات لشخص ما. (يعقوب ومقابلة، 120:1994).

3-3. قيمة التعزيز:

التعزيز حسب نظرية التعلم الاجتماعي هو كل ماله مفعول و تأثير في إحداث نوع معين من السلوك.

وتعتبر"Rotter " بأن حدثا ما أو منبها تعزيزا إيجابيا، إذا كان سلوك الفرد يهدف إلى هذا الحدث أو المنبه، ويعتبر تعزيزا سلبيا إذا كان سلوك الفرد يهدف إلى تجنبه، بالإضافة إلى هذا فإن "Rotter" عندما يتحدث عن التعزيزات فهو يشير إلى قيمة التعزيز، وهي النتيجة الذاتية التي يربطها الفرد بالنتيجة المنتظرة. (39: Dubois,1987).

فالذي يحدد التعزيز إذن هو قوة الارتباط بينه وبين السلوك، بالإضافة إلى توقعات الفرد لأن يحدث هذا التعزيز مرة أخرى، وبهذا نجد أنفسنا أمام تساؤل مهم وهو: ما الذي يحدد قيمة التعزيز؟.

حسب "1954 Rotter" يمكن تحديد قيمة التعزيز عن طريق مدى ارتباط هذا التعزيز بالتوقع. كما تشير "Rotter 1966 " إلى أن التعزيز يقوي التوقع لحدوث سلوك معين في المستقبل.لذا كان الأفراد يختلفون في درجات تفضيلهم لحدوث تعزيز معين،وهذا الاختلاف هو نتيجة طبيعية لتوقعات هؤلاء. (132: Forner.Y, 1987).

كما يرى كل من"روتر و هوكرايك" (Rotter - Hochreich) أن الأفراد ينمّون توقعات لتعزيز معين، فمثلا الحصول على علامة مرتفعة يؤدي إلى تعزيزات أخرى مثل التخرج، والحصول على وظيفة...إلخ.(رشاد علي موسى، 92:1993).

4-3. التوقـــــع: التوقع هو محدد هام في نظرية التعلم الاجتماعي، فنجد أنه بالإضافة إلى التعزيزات فإن التوقعات أيضا لها دور في تحديد السلوكات، أي أن هناك تفاعل بين التعزيزات والتوقعات، و لهذا تقول "Rotter 1954 ": <<احتمال حدوث سلوك ما عند

فرد معين، يحدد ليس فقط بأهمية الأهداف أو التعزيزات، وإنما أيضا بتوقعات الفرد للوصول إلى هذه الأهداف>>.

وتعرّف "Rotter 1954" التوقع بأنه "الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كدالة لسلوك معين يصدر عنه في موقف معين".

ومنه فالتوقعات بالنسبة لـ "روتر" تلعب دورا هاما في تحديد السلوكيات،لأنه إذا تبنى الأفراد سلوكا معينا،فهذا لأنهم يتوقعون أن هذا السلوك يؤدي إلى الهدف أو التعزيز المرجو.

والتوقعات تتعلق بالتجارب السابقة ونتائجها، ولهذا فهي تختلف من فرد لآخر. (Dubois,198 :39 - 40)

بالاعتماد على هذه المفاهيم (الطاقة السلوكية، الموقف النفسي، قيمة التعزيز، التوقع) بنت "Rotter 1954" نظريتها في التعلم الاجتماعي. هذه النظرية التي تهتم بالطريقة التي ينتقي بها الأفراد سلوكا معينا من بين مختلف السلوكيات التي بإمكانهم القيام بها.

وحسب نظرية التعلم الاجتماعي، قد يختلف الأفراد في طرق استجابتهم للتعزيز، أوفي توقعهم له، أو في الطرق التي يقتربون بها من مختلف المواقف المشابهة. ومن هنا اقترح كل من: "Rotter, Phares, et Chance 1972" الصياغة الأساسية لمعادلة السلوك، و هي كما يلي: " احتمال صدور أي سلوك في أي موقف سيكولوجي معين هو دالة للتوقع بأن هذا السلوك سوف يؤدي إلى تعزيز معين في هذا الموقف، مع وضع قيمة هذا التعزيز في الاعتبار".(علاء الدين كفافي، 3:1982).

4- الامتداد النظري لمفهوم مركز التحكم:

عرفت نظرية "روتر" في مجال التعلم الاجتماعي الخاصة بمركز التحكم، امتدادات واستمرارية لتناولات أخرى، منها:

1-4. أعمال "باندورا Bandura ":

هذه الأعمال تسجل في الاستمرارية لنظرية التعلم الاجتماعي التي أسستها"روتر" ويميز "باندورا" بين توقع النتيجة (الاعتقاد الذي حددته "روتر" والذي من خلاله يمكن الحصول على التغيرات المرغوب فيها) وتوقع الفعالية أو تيقن الفرد بأن لديه قدرات مكتسبة للنجاح في مهمة محددة.

فحسب "باك Beck" الأشخاص المكتئبين لهم توقع ضعيف لنتائج أفعالهم، لأنهم يقللون من تأثير جهودهم، وتوقع ضعيف للفعالية الناتجة عن عدم تقدير قدراتهم. (Bruchon et al, 1994 :71).

فتوجه " باندورا" إذن يأتي في نفس سياق مركز التحكم " لروتر"، إلا أنه يميز بين توقع النتيجة وتوقع الفعالية، إذ أنه كلما يشعر الفرد بالمسؤولية تجاه الحدث، و يحس بأنه قادر على التحكم في الضغوطات، كلما توقع الوصول إلى الهدف بفعالية. وهذا ما يعزز سلوكه لبذل مجهودات أكثر، فنظرية "باندورا" تميل على تفسير السلوك الإنساني على أنه عبارة عن تفاعلات مستمرة بين المحددات المعرفية،السلوكية والبيئية (Bandura ,1976 :8).

2-4. نظرية الانتساب:

في الستينات تطورت البحوث في مجالي (مركز التحكم و الانتساب) بطريقة مستقلة، وكان تعريف كل من المفهومين واضح بحيث: (LOC يتعلق بإدراك مركز التحكم في التعزيزات)و (الانتساب هو سياق التفسير السببي للسلوكيات والوجدانات)، ثم كان هناك تقارب غير ممكن لدرجة اعتبار(LOC) جزء مكمل للانتساب.

(Higliome et al , 1990 :6)

وهناك من أهمل التمييز بين (LOC) والانتساب نذكر منهم " Miller et Seligma 1987" وأيضا "Lefcourt".

ومن الأسباب الهامة التي أدت إلى الخلط بين مجالي البحث (مركز التحكم والانتساب)، أو مجال مركز التحكم (LOC) ومجالات أخرى- والتي أشار إليها "روتر"- دراسة مفهوم التحكم (الداخلي- الخارجي) بصفة مستقلة عن الإطار النظري الصادر عنه (نظرية التعلم الاجتماعي لروتر).(45 : Dubois,1987).

هذا وقد ميز الكثير من المؤلفين بين مفهوم مركز التحكم (LOC) ومفهوم الانتساب، وذلك بتمييز كل مفهوم عن الآخر بدلالة جد محددة، مع إبراز بعض الاختلافات:

- عند الأغلبية من المؤلفين" Gregory 1981, Zuroff 1980, Fontaine 1972 , Plenguela 1984 " مركز التحكم هو توقع أو تقييم أول عن التعزيز المتحصل عليه في موقف محدد، في حين الانتساب هو أسلوب يعود إليه الفرد لتكوين أحكام حول أسباب سلوكه وسلوكيات الآخرين.(يخلف عثمان، 1993:57).

في هذا الاتجاه أقيم التميز بين المفهومين من طرف "Gregory 1981"، فأعتبر أن (LOC) يشير إلى فكرة توقع مصدر التحكم، والانتساب يشير إلى فكرة تقييم العوامل المدركة وكأنها هي المسؤولة عن النجاح أو الفشل.

- الاختلاف الآخر الذي تحدث عنه "Plenguela 1984 و Zuroff 1980" ، مفاده أن مفهوم (LOC) كما عرّف من طرف "Rotter " يدل على وجود أو عدم وجود علاقة بين السلوك والتعزيز، في حين أن مفهوم الانتساب يدل على مراكز السببية، أي التعرف على ما إذا كانت الأسباب المدركة داخلية بالنسبة للفرد (انتساب داخلي) أو خارجية عنه (انتساب خارجي).

أما "Beauvois 1984" فحدد اختلاف آخر بين (LOC) والانتساب، هذا الاختلاف ينبع من التعريف الأصلي لمفهومين: فكرة الانتساب تتعلق بسلوكيات ووضعيات الفرد، وفكرة التحكم (الداخلي - والخارجي) تتعلق بالتعزيزات.(بن بريكة، 2004: 28).

ومنه نلاحظ أن هذه الأعمال ووجهات النظر توضح أن الانتساب يميل إلى التقدير الذاتي بناءا على الإدراك السببي والتفسير لما وقع، هل يرجع إلى الفرد نفسه (داخلي) أو إلى ظروف بيئية (خارجي) ليصدر أحكاما على الحدث. وهذه الأحكام تؤثر كثيرا على سلوكات الفرد اللاحقة لأن التفسير الانتسابي يزود تجارب الفرد ليكون لديه خبرة اجتماعية تحدد اعتقاداته وتصوراته، بينما مركز التحكم هو الميل العام لمدى اعتقاد الفرد بقدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث، وبالتالي يحدد استجابته لمواجهة الوضع الضاغط .

5- العوامل المؤثرة في مركز التحكم:

هناك عدة عوامل تؤثر على اعتقاد الفرد بقدراته في التحكم بما يحدث له منها:

1-5. مفهوم الذات: حيث وجد"بلاك Bellack 1972 " أن الذين لديهم مفهوم الذات مرتفع هم أكثر تحكما داخليا من الذين لديهم درجات منخفضة في مفهوم الذات.

(بوشدوب ،145:2008).

وفي السياق نفسه توصل كل من " كيرنس وبروكنا وكرانك Kernis, Brockna, Krank "على أن الأفراد ذوو تقدير الذات العالي يميلون على تكوين صورة ايجابية لذواتهم، وينسبون مسؤولية النجاح لأنفسهم، على عكس ذوي التقدير المنخفض".(Alaplilippe et al, 1998:334).

2-5. العوامل الاجتماعية والثقافية: توصل كل من "جينسون وأولسن وهيوغ 1990 JENSON, OLSEN, and HUGLES" إلى أن العوامل الاجتماعية تؤثر في مركز التحكم،

وأعلنوا أن هناك أثر رئيسي دال لبلد الإقامة في عينة قاموا بدراستها، شملت تسع بلدان من غرب أوروبا.

كما توصل "بيتس ورانكين هل Bates, Rankin- hill 1994 " إلى أن العوامل الاجتماعية والثقافية لأمريكا اللاتينية كانت مسؤولة عما توصلوا إليه من نتائج تشير إلى أن مواطني بورتاريكا واللاتينيين في نيوإنجلند قد حصلوا على درجات مرتفعة على التحكم الخارجي مقارنة بغير اللاتينيين في عينة دراستهم.

وتلخص "ماركس Marks 1998" نتائج الدراسات التي تناولت مقارنات ثقافية - اجتماعية فيما يتعلق بالاعتقاد في التحكم الداخلي- الخارجي، بأنها تظهر و توضح أن اعتقاد مركز التحكم يتنوع عبر الدول، وأن العوامل الثقافية والاجتماعية غالبا ما تكون مسؤولة عن هذا التنوع.

و يرى أيضا "ماركس" أن الاعتقاد في التحكم الخارجي ربما يعكس قيم أو معتقدات ثقافية وأن الاتصاف بالتحكم الخارجي ربما يكون طريقة مؤثرة أو توافقية للاعتقاد والعيش بسلام في مواقف وثقافات أخرى.(Marks,1998: 253-254).

إن وجهات النظر المتعلقة بأثر الخلفية الثقافية- الاجتماعية على مفهوم التحكم الداخلي- الخارجي كانت صادقة إلى حد ما وقت ظهور هذا المفهوم منذ أكثر من نصف قرن، إلا أن ما شهدته بلدان العالم من تقدم علمي و ثقافي وتكنولوجي، وما فرضته ظاهرة العولمة، قد قلل كثيرا من أثر هذه العوامل الثقافية على هذا المفهوم.

5-3. عوامل أخرى، ومنها:

- السن: لقد حددت"روتر" كما اتضح من قبل، اتجاه مركز التحكم في نظرية التعلم الاجتماعي كنتيجة للتقديرات المحتملة ذاتيا (Subjective) للعائد المتوقع المبني على الخبرة، وبذلك أصبح من المحتمل أن تتغير درجات التحكم الخارجي في مسار الحياة مع التقدم في العمر، على افتراض أن التقدم في العمر تصاحبه زيادة في الخبرة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى النقصان الواضح في درجات التحكم الخارجي مع التقدم في العمر.(Costello, 1982 :341) و لهذا فإن الميل إلى التحكم الداخلي يزداد نسبيا مع التقدم في السن.

- **أسلوب التنشئة الذي تلقاه الفرد:** فإذا كانت التنشئة تعزز السلوكيات الفردية للتعامل مع الوسط الخارجي في مواجهة الوضع الضاغط فإنها ستكسب الفرد تحكما داخليا.

(خطار، 83:2001).

ونلاحظ أن هذا العامل الأخير مهم جدا لما للتنشئة الاجتماعية من دور في تلقين الأفراد عادات فكرية واجتماعية وأساليب تكيفية للتفاعل مع المحيط الخارجي ومواجهة أوضاعه الضاغطة.

6- فعالية مركز التحكم في المواقف الضاغطة:

من خلال التميز بين الداخليين والخارجيين من حيث التحكم، تبين أن الداخليين يكوّنون تصورات إيجابية، بما يعتقدونه من ضرورة المشاركة وبذل الجهد لمواجهة الوضع الضاغط، وهذا ما اجمع عليه العديد من الباحثين، منهم " فارس phares" الذي يرى أن ذوي التحكم الداخلي هم أشخاص قادرون على التأثير في الحياة ومقاومة الضغوط. ويكرسون جهدهم لتحقيق المزيد من النجاح، لأنهم - حسب "Rotter "- يظنون أن ما حدث لهم هو نتيجة أفعالهم.(خطار، 11:2007).

- ترى "فولكمان Folkman" أنه أمام وضعية صعبة، فإن الفرد الذي يميل للتحكم الداخلي يقيّم الوضعية كمتحكم فيها، عكس الشخص الذي لديه تحكم خارجي. (خطار،84:2001).

- أوضحت دراسات قام بها كل من "سرفيستافا، غريباري، وتورنر Srivestava, Greary, et Turner" في علم النفس الصحة، أن الأشخاص الذين يعانون من آلام مزمنة ويظهرون تحكما خارجيا، لهم ميل لإدراك الأحداث كغير متحكم فيها. ودراسات

أخرى قام بها كل من "كوهن وإدوارد Cohen et Edward" توصلا فيها إلى أن التحكم الداخلي يخفض الاضطرابات النفسية الناجمة عن وضع ضاغط، بينما التحكم الخارجي يضاعفها.(Bruchon et al, 1994 :70).

- أما " ابرامسون، سليغمان، ولافكورت " Abramson, Seligman , et Lafcourt " فقد أوضحوا في مجال الصحة العقلية، أن الداخليين اقل تعرضا للاضطرابات العقلية، وبالأخص الاكتئاب.(Seligman et Al, 1988 :279).

كما أن الفرد ذو التحكم الداخلي يقيّم نفسه قادرا على تحقيق الهدف بكفاءته، ويودّ لو أن حظوظ نجاحه تكون بدلالة شدة نشاطه المبذول، ويظن أنه يستطيع الاستجابة للأحداث.

.(Forner, 1991:195)

- أما العجز المكتسب فيعتبر كنتيجة سلبية لتجارب الفشل المتكررة، التي تجلب معها إهمال بذل الجهد، وهذا ما جعل كل من "سيلغمان وباترسون Seligman et Paterson,1984" يتنبآن بأن الأفراد الذين يفسّرون الأحداث السلبية بعزوها لأسباب داخلية مستقرة وعامة (أنا المذنب، هذا سيدوم للأبد ويعمم على كل ما أقوم به...) لهم ميل لأن يكونوا مكتئبين ويتصرفون بالعجز.

فهذه النتائج تؤكد أنه بمجرد إدراك حدث ضاغط غير متحكم فيه تدفع إلى إمكانية اللجوء على سلوكيات مكيفة للمرض.(Bruchon et al, 1994 :75).

فشعور الفرد بعدم القدرة على التحكم في الوضعية الضاغطة التي يواجهها، وأنها تتجاوز إمكانياته بالسلب مما يؤثر على حالته النفسية. وفي هذا السياق اقترح " فيشر" نموذج نفسي بيولوجي اجتماعي (Biopsychosociale) لتفسير ميل الشخص ذو التحكم الضعيف في الوضعيات الضاغطة لتطوير الأمراض مثل السرطان. فصعوبة التحكم في الضغوطات يمكن أن تؤدي إلى بذل جهد متزايد للتحكم، أو للعجز الذي يشعر الفرد من خلاله بالحصر، بحيث يؤدي على ارتفاع تركيز الهرمون في الدم(Concentration

Circulante de Cortisol).هذا الهرمون سيؤثر على خلايا الجهاز المناعي ليقلل من فعاليتها،الأمر الذي يؤدي إلى ظهور الأورام. وميزة هذا النموذج هو إدماج التحكم الذي يمكن للفرد ممارسته على الضاغط.(Bruchon et al, 1994:194 – 195).

إن هذه الدراسات ووجهات النظر تؤكد على فعالية مركز التحكم الداخلي، كونه يجعل الفرد يقيّم نفسه على أنه قادر على التحكم في الوضعيات الضاغطة التي تهدد صحته فيحاول بذلك الاستجابة لها بالحل أو التعديل.

كما أن الشعور بالتحكم الشخصي في الأوضاع الضاغطة يكسب الفرد ثقته بنفسه ويقلل من شدة التوتر الانفعالي لديه، ومن مختلف الاضطرابات النفسية التي يمكن أن تمسـه.

ولهذا فإن مركز التحكم (LOC) مهم جدا لفهم سلوك الفرد والوصول إلى العوامل المحفزة له من أجل تعديله وجعله أكثر فاعلية، خاصة في المواقف الضاغطة.

7- قيـاس مركـز التحكـم:

يستعمل في قيـاس مركز التحكم (الداخلي- الخارجي) للأفراد عدة مقاييس، هناك من صنفها إلى صنفين اثنين، مقاييـس عامة، ومقاييس خاصة، نتطرق إلى أهمـها فيما يـلي:

7-1. المقاييس العامة:

7-1-1. مقياس روتر Rotter 1966: كان الهدف من إنشاء هذا المقياس هو وضع وسيلة إدارية سهلة تسمح بتقييم التوقع العام للتحكم من خلال عدة وضعيات، والمرغوبية الاجتماعية (ميل لإعطاء صورة عن الذات إيجابية و متماسكة). والدرجة المتحصل عليها في البنود الداخلية أو الخارجية المحسوبة بدلالة إجابة الفرد، تحدد الاعتقاد العام الذي يميل إليه الفرد.

يحتوي المقياس على 29 بندا تم ترجمتها وتعييرها على عينة فرنسية مكونة من (210 فردا) من طرف " أغاتون وصالحي Agathon- Salehi ".

7-1-2. مقياس لونبكام Lunpkim 1985: قام " لونبكام سنة1985 " بإدخال تعديلات على مقياس "روتر"، وذلك بتقليص عدد البنود من (29) بندا إلى (06) بنود، (03) للتحكم الخارجي و(03) للتحكم الداخلي، والاستجابة تكون على سلم متدرج بـ (05) نقاط. والدرجة النهائية تحدد البعد الداخلي.(Nuissier,92:1994).

7-1-3. مقياس لافينسون Lavenson: حلل "ميرال Mirel" المقياس المستعمل من طرف "روتر" وألح على ضرورة التمييز بين نمطي التحكم، حسب الأوضاع المتسببة الخاصة بالميدان الاجتماعي والسياسي.

بعده جاء "غورين Gurin" وأضاف أنه من المهم تحديد إذا كان الأمر يتعلق بحياة الفرد الشخصية (تحكم شخصي) أو الأشخاص بصفة عامة (إيديولوجية التحكم).

ومن هنا انطلق "لافينسون" بفرضية أن مركز التحكم الخارجي متنوع الأبعاد، ووضع نمطين للخارجين:

- حسبهم العالم وضع تحت تحكم آخرين أقوى منهم.

- حسبهم العالم وضع تحت تحكم الحظ، القدر، الصدفة....الخ

و بهذا كوّنوا ثلاثة أصناف لمركز التحكم:

- **تحكم داخلي:** يرجع للجهد والقدرة.

- **تحكم خارجي نمط1**: يرجع للأخريين الأقوى.

- **تحكم خارجي نمط 2**: يرجع للحظ والصدفة.

7-1-4. المقياس الفرنسي لـ :مركز التحكم لـ دوبوا Dubois: نظرا لغياب مقياس فرنسي لبعدي التحكم، مما استدعى من الباحث "دوبوا" إعداد مقياس التحكم للراشد، طبّقه على (200 فرد)، ويحتوي على (42 بندا).(Nuissier,1994:92).

كما توصل "دوبوا Dubois " إلى تكوين بعدين مختلفين للتكييف الفرنسي لمقياس "روتر":

- مركز تحكم شخصي: أين يستجيب الفرد إلى ذاته.

- مركز تحكم عام: أين يستجيب الفرد بالرجوع إلى الناس بصفة عامة.

(Askevis- Leherpeux, 1989 : 168-169)

7-1-5 . مقياس مركز التحكم لنويكي وستريكلاند Nowicki et Strickland: صمم هذا المقياس من طرف "نويكي وستريكلاند" لقياس مركز التحكم، يقيس ما إذا كانت اعتقادات الأطفال المتعلقة بالتعزيز ناتجة عن الصدفة أو عن سلوكهم.

يستعمل هذا المقياس الذي يتضمن (40) بندا، مع الأطفال ويمكن تعديله لتطبيقه مع المراهقين بإلغاء البنود المتعلقة بالأولياء، وتكون الاستجابة له بنعم أو لا.(Corcoran.K, Fisher.J, 1987 :402)

7-1-6. مقياس مركز التحكم لفاروق عبد الفتاح موسى 1988: صمم مقياس مركز التحكم للأطفال في الأصل لـ "بوني وستريكلاند Bonnie et Strickland"، وهو تطوير لاختبارات مشابهة قام بإعدادها كل من "فارس phares" و"جاني Jannis" و"روتر Rotter"، وقد قام باقتباس الاختبار وإعداده للغة العربية الدكتور" فاروق عبد الفتاح موسى".

يتكون هذا المقياس من 40 سؤالا، يقابل كل منهما زوجان من الأقواس أسفل كلمتي "نعم"، "لا"، ويستخدم هذا الاختبار في تقدير رأي الشخص، فيما إذا كان يرى أنه يمكن التحكم في الأحداث من داخله أو من خارجه،أي ما إذا كان يعتقد أن السيطرة على الأحداث تكون للقدر والصدفة أو للأشخاص الآخرين.(فاروق عبد الفتاح موسى، 1981:07)

2-7. المقاييس الخاصة:

المقاييس العامة تم انجازها لتقييم الاعتقاد العام للتحكم، بينما هناك مقاييس أخرى أنشئت لتقييم مركز التحكم في وضعيات أكثر خصوصية (صحة جسدية، حياة مهنية،...) من بينها:

- مقياس" والستون" الذي جاء بعد إعادة النظر في سلمه وحيد البعد، المحدد سنة 1976، بحيث وضع مقياس متعدد الأبعاد يحوي(18) بندا، ويقيّم (03) أبعاد:

- تحكم داخلي.
- أشخاص أكثر قوة.
- الحظ.

ولكل بعد(06) بنود تقيس العلاقة التي يبنيها الفرد بين سلوكياته وحالته الصحية.

.(Nuissier,1994 :93)

خلاصـــــــة:

حاولنا في هذا الفصل تقديم فكرة شاملة وواضحة حول مفهوم مركز التحكم، هذا الأخير الذي انبثق عن نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغتها الباحثة "جوليان روتر" سنة 1954 للفت الانتباه إلى العلاقات السببية التي يقيمها الأفراد بين سلوكياتهم وأفعالهم وبين التعزيزات الموالية لها.

كما قدمنا عدة تعاريف لهذا المتغير الهام (مركز التحكم) حسبما جاء به بعض العلماء والباحثين والتي أجمعت - في مجملها - على أنه "تلك السمة الشخصية للأفراد، التي تصنفهم إلى فئتين تختلفان من حيث التصور والاعتقاد في التحكم الذاتي لظروف حياتهم (فئة التحكم الداخلي)، أو الافتقار لمثل هذا التصور للتحكم الذاتي، وبالتالي الاعتقاد بتحكم القوى البيئية أو المطلقة أو عامل الحظ أو عوامل خارجية أخرى غير متحكم فيها (فئة التحكم الخارجي).

وكذلك تم التطرق إلى المفاهيم الأساسية الأربعة لنظرية التعلم الاجتماعي، التي تفسر سلوكات الأفراد وتنبئ بها، وأيضا تناولنا بعض الأعمال التي جاءت كامتداد واستمرارية لنظرية "روتر" المحورية مثل أعمال "باندورا"، ونظرية الانتساب، ثم حاولنا حصر أهم العوامل التي لها تأثير على اعتقاد الأفراد في قدرتهم التحكمية بأحداث حياتهم مثل: مفهوم الذات، وبعض العوامل الاجتماعية، والثقافية، كالتنشئة الاجتماعية وثقافة البلد الذي ينتمي إليه الفرد، إضافة إلى الخبرة بالحياة مع تقدم السن.

وقبل عرض مختلف المقاييس الموضوعة من أجل تحديد وتصنيف الأفراد حسب مراكز التحكم لديهم، كان لابد من الإشارة في عنصر مهم من عناصر هذا الفصل، وهو فعالية مركز التحكم في مواجهة ضغوط الحياة، والذي تبين أن الأفراد ذوو مركز التحكم الداخلي أقدر من الخارجيين على ضبط حياتهم بانفعالاتها وضغوطاتها التي لا تنتهي.

الفصـــــل الثالـــث

مســـتــوى الطــــــمـــوح

Level of Aspiration

تمهيـــــد

1- مفهوم مستوى الطموح و تطوره.

2- تعاريف مستوى الطموح.

3- العوامل المحددة لمستوى الطموح.

4- مستويات الطموح.

5- أشكال الطموح.

6- أساليب قياس مستوى الطموح.

خلاصــــــة.

تمهيـــد:

يلعب مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد والجماعة، وذلك من منطلق أنه أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ في إنتاجية الفرد وانجازاته، وهو يسهم في عملية التعلم ويعمل على دفع الفرد إلى بذل أقصى ما لديه للارتقاء بمكانته الاجتماعية والاقتصادية.

ولأجل هذه الأهمية وغيرها، فإننا سنحاول دراسة هذا الموضوع من جميع جوانبه، بدءا بتطور مفهومه منذ ظهوره لأول مرة حتى الوقت الراهن، ثم طرح أهم تعاريفه حسبما جاء بها المختصون في هذا المجال، متبوعة بتعقيب الباحث على كل تعريف، وبعدها سرد أهم العوامل المتحكمة أو المحددة له، ثم مستويات الطموح، وأشكاله، وأخيرا الأساليب المستعملة في قياس مستوى الطموح. وهذا ما سنتناوله بنوع من التفصيل في محتوى هذا الفصل.

1- مفهوم مستوى الطموح و تطوره:

يعتبر"مستوى الطموح .Level of Aspiration" من المفاهيم الحديثة المستعملة في التراث السيكولوجي، ومن الاصطلاحات الجديدة المتناولة في الدراسات النفسية بمختلف فروعها، الاجتماعية والمدرسية والتربوية والصناعية والإنتاجية، ومع ذلك نجد اختلافات بين الباحثين في تحديد البداية الحقيقية لاستخدامه لأول مرة في البحوث والدراسات النفسية، فهناك من يرجع ذلك إلى "دامبو Dembo 1931"، التي يعود لها الفضل في استخدام اصطلاح مستوى الطموح في دراستها عن النجاح و الفشل والتعويض والصراع.

(عبد الفتاح، 1984 :09).

وإذا كانت "دامبو Dembo " أول من استخدم اصطلاح "مستوى الطموح" فإن هناك من يرجع البداية الحقيقية لتعريف مستوى الطموح إلى "هوب Hoppe 1930"، كما يؤكد ذلك "نوربت سيلامي Norbert Sillamy" حيث يرى<< أن مستوى الطموح تناوله عدة باحثين، لكن الدراسة القاعدية قام بها "هوب F.Hoppe 1930" تحت قيادة ليفين K.Levvin>>.(Norbert Sillamy, 1980 :105).

معنى هذا أن مصطلح: "مستوى الطموح" ظهر في الدراسات السيكولوجية سنة 1930.<< أما بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح، فإن " هوب Hoppe " يعتبر أول من تناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح و الفشل بمستوى الطموح>>. (الشرقاوي، 1992: 269).

و لم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل، و ما كان محددا تحديدا علميا دقيقا، وكان يكتنفه الكثير من الغموض حتى جاء" ليفين K.Levvin" وتلميذه" هوب Hoppe " اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا المفهوم من العموميات والأدبيات التي كان يعرف بها، و ميزوه علميا بإخضاعه للقياس والتجربة، وأجروا العديد من الدراسات والتجارب المعملية على الأطفال والراشدين، وتوصلا من جراء ذلك إلى إضافة لفظ "مستوى" إلى

اصطلاح" الطموح"، ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم أكثر تداولا وتناولا وعرف بـ: (مستوى الطموح)، وباللغة الفرنسية (Niveau D’aspiration)، وبالإنجليزية (Level of Aspiration .).

وإذا رجعنا إلى« موسوعة علم النفس » لـ " أسعد رزوق " فإنه يؤكد على ما سبق عرضه، إذ يرى أن "مستوى الطموح" اصطلاح أدخله " كيرت ليفين Kurt Levvin " ... وهو بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء- بالاستناد إليه- أن يشعر بنجاحه أو فشله، أو أن يقدر هذا النجاح أو الفشل. (أسعد رزوق، 1979: 287).

إن دراسة مستوى الطموح لدى الأفراد هي وسيلة تنبؤية بما يمكن أن تكون عليه سلوكياتهم بحسب ظروفهم وإمكانياتهم وخبراتهم السابقة، لأن انجازات الأفراد ترجع في الأساس إلى توفر قدر مناسب من الطموح. (صلاح مرحاب، 1989: 23).

ودراسة مستوى الطموح تعتمد بشكل أساسي على الملاحظة والتجريب و الإحصاء، وهي تساعد على فهم الشخصية و دراستها دراسة تجريبية، بحيث يمكن إلقاء الضوء على أسباب الاضطراب النفسي الذي ينتاب بعض الأفراد دون البعض الأخر، فتصبح بذلك معرفة مستوى الطموح أحد العوامل الرئيسية في التشخيص و التنبؤ بما سيكون عليه الفرد وتحديد السمات المميزة لشخصيته.

2- تعاريف مستوى الطموح:

1-2. تعريف"هوب Hoppe 1930 ":

عرف "هوب Hoppe " مستوى الطموح على أنه << أهداف الشخص أوغاياته، أوما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة>>.(سهير كامل أحمد، 1999: 182).

ويتبين لنا من هذا التعريف أن مستوى طموح الفرد هو ما ينتظره من نفسه بأن يحققه أو ما يتوقع منه الآخرون إنجازه في عمل ما، كما تعرض هذا التعريف إلى مستوى الطموح من

حيث الدوافع والحاجات و الغايات الشعورية فحسب، وأغفل الدوافع والحاجات اللاشعورية التي يمكن لها أن تؤثر في سلوك الفرد و تصرفاته.

2-2. تعريف" دامبو Dembo 1930 ":

عرّفت مستوى الطموح بأنه:<< مستوى النجاح الذي يتمنى الإنسان الوصول إليه>>.

(جليل وديع شكور، 1989: 321).

نلاحظ أن هذا التعريف قد اقتصر مستوى الطموح على عامل واحد من العوامل المساهمة في تحديده، ألا وهو النجاح، فالنجاح الذي يحققه الفرد في أعماله هو نتيجة نهائية لمستوى طموحه حسب هذا التعريف، وهذا ما يتعارض مع جوهر مستوى الطموح الذي يسبق الأداء أو العمل، ولا يتوقع الفرد نجاحه أو فشله فيه، فقد يطمح الإنسان في شيء ما ولكن لا يتحقق له النجاح فيه.

3-2. تعريف "فرانك Frank 1935":

عرّف" فرانك Frank " مستوى الطموح بأنه<< مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف، يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب>>.وأوضح "فرانك" أن سلوك مستوى الطموح مميز للشخصية وثابت ثباتا نسبيا. (سهير كامل أحمد، 1999: 182).

ومن هذا التعريف يتضح أن " فرانك" قصر مستوى الطموح على تقدير الفرد لخبراته السابقة، وبالتالي فلابد و أن تكون له خبرة سابقة في موقف معين حتى يستطيع أن يتنبأ بسلوكه إذا ما أعيد هذا الموقف، ويتجاهل" فرانك" المواقف التي لم يخبرها الشخص من قبل، أو بمعنى آخر كأنه يوضح أننا لا نستطيع أن نقيس مستوى الطموح لشخص إلا في مواقف له معرفة سابقة بها، ودون المواقف الجديدة.

2- 4. تعريف " كيرت ليفين Kurt Levvin ":

يرى أن << هدف الفرد أو طموحه قد يشكّل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية، مع معرفته بمستوى إنجازه السابق>>. (جمال الدين لعويسات، 2002: 21).

يلاحظ من هذا التعريف أن "ليفين Levvin " قسم مستوى الطموح إلى جزئين مترابطين، فالجزء الأول هو مستوى الطموح السابق الذي يتوقف عليه الجزء الثاني الذي يمثل مستوى الطموح اللاحق، فكلما حقق الفرد درجة عالية من الإنجاز، استطاع بناء مستوى من الطموح الجديد، و مع هذا لا يمكن اعتبار درجة الإنجاز المحدد الرئيسي والوحيد لمستوى الطموح، فقد يصل الفرد بدون أن تكون له معرفة سابقة بمستوى إنجازه السابق، كأن ينجح في مسابقة الاختبار لمهنة الشرطة على الرغم من أنه لم يخص لمثل هذه المسابقات من قبل، و لم يخضع لأي تدريب.

2-5. تعريف" آيزنك Eysenck 1945":

<< الميل إلى تذليل العقبات، والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة، لتحقيق مستوى عال، مع التفوق على النفس>>.(سهير كامل أحمد، 1999: 183).

ويمكن أن نلاحظ أن هذا التعريف لم يفرق بين الطموح ومستوى الطموح، فليس بالضرورة أن تكون عملية تذليل العقبات طموحا، وقد يتم الوصول إلى طموحاتنا بوتيرة بطيئة تتخللها بعض الإخفاقات.

2- 6. تعريف" مورتن دوتش M.Deutsch 1954":

<<الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أودلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة>>(عبد الله الصافي،ب.س: 06).

نلاحظ أن هناك اتفاق بين تعريف"Deutsch " وتعريف "Hoppe"وتعريف "Eysenc "، في أن مستوى الطموح هو أهداف الشخص أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة، حينما تكون لديه خبرة سابقة ويستطيع أن يدرك المدى الذي يتحقق عنده الهدف.

7-2. تعريف" كاميليا عبد الفتاح 1961":

تعتبر الباحثة" كاميليا عبد الفتاح" رائدة هذا الموضوع في الوطن العربي، وتعرّفه بأنه << سمة ثابتة ثباتا نسبيا، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها>>

وتعرض "كاميليا عبد الفتاح" تفسيرا لمكونات تعريفها نجمله فيمايلي:

- **السمة:** وهي ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم ونوع سلوكهم، فهي عبارة عن نزعة هامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص.

- **الاستعداد النفسي:** ذلك أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة، تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، ومن ثمة يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التربية والتنشئة الاجتماعية، إذ أن الفرد كتكوين بيولوجي خاص، يعيش غير منعزل عن مختلف التفاعلات البيئية.

- **الإطار المرجعي:** و يتكون من عاملين، الأول التجارب الشخصية من نجاح وفشل التي يمر بها الفرد، والتي تصبح أساسا يحكم به على مختلف المواقف والأهداف، والثاني أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات وسائر الاتجاهات الجماعية في تكوين مستوى الطموح، ومن ثمة ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدرها ويقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام، وكذا التجربة الشخصية الخاصة.

ويبدو أن تعريف" كاميليا عبد الفتاح" قد اشتمل على كثير من الجوانب ذات الأهمية، وذلك كمبدأ الفروق الفردية، الإطار المرجعي، وخبرات النجاح والفشل، بحيث تسهم كل هذه المبادئ بدرجات متفاوتة فيما يضعه الفرد لنفسه من مستويات للطموح، كما أنه قد أخذ بعين الاعتبار ما قد يكون من تفاعل بين جوانب الشخصية والإطار المرجعي لها.

غير أن ما يؤخذ على هذا التعريف أن مستوى الطموح قد يتحدد بعوامل أخرى غير التي تم ذكرها، كما أن هذه السمة (مستوى الطموح) قد لا تتفق والأطر المرجعية للفرد.

2- 8. تعريف" فرج عبد القادر طه و آخرون":

يعرف"فرج عبد القادر طه وآخرون "مستوى الطموح بأنه <<المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه، سواء في تحصيله الدراسي، أو في إنجازه العملي أو في مهنته...ويعتمد هذا المستوى على تقدير الفرد لذاته ولإمكاناته ولظروفه>>.(فرج عبد القادر طه وآخرون، ب.س: 414).

وبملاحظتنا لهذا التعريف فإننا نلمس فيه قدرا معقولا من الشمولية، كونه يعتبر مستوى الطموح هو الدرجة التي يتوق الفرد إلى وصولها بناء على توقعاته الخاصة، وذلك في مجال عمله وفقا لتصوره لإمكاناته وظروفه وقدراته الذاتية.

غير أن الفرد قد يكون مستوى طموحه أكبر من تصوره لقدراته وإمكاناته، وبالرغم من ذلك يصر على الوصول إلى مستوى معين من تحقيقه لأهدافه، فيكون بذلك طموحه غير مشروع وغير مبني على أسس منطقية.

وبصفة عامة، فإن هذه التعريفات لم تحدد بوضوح ماهية مستوى الطموح، باستثناء تعريف الباحثة " كاميليا عبد الفتاح" التي اعتبرته استعدادا عاما أو صفة سلوكية ثابتة ثباتا نسبيا، تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة، وما لديه من عادات وأساليب سلوك، كما تتأثر من ناحية أخرى بالمواقف والظروف.

ولأجل ذلك رأى الباحث الأخذ بهذا التعريف:<< سمة ثابتة ثباتا نسبيا، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها>>.

والسبب في ذلك أن هذا التعريف يعتبر من أكثر التعريفات شمولية، وأقربها إلى الواقعية، كما أنه يتضمن جوانب لها أهميتها مثل مبدأ الفروق الفردية، و الإطار المرجعي، وخبرات النجاح والفشل، وهي أمور تسهم بدرجات متفاوتة فيما يضعه الإفراد لمستويات طموحهم.

3- العوامل المحددة لمستوى الطموح:

إن عملية تحديد مستوى الطموح تنطوي على عوامل كثيرة، قد تكون ذاتية تتعلق بالفرد نفسه، أو أسرية تتعلق بمحيطه الأسري ووضعيته داخل أسرته، أو بعض العوامل الاجتماعية.

و فيما يلي عرض لأهم العوامل المحددة لمستوى الطموح ارتفاعا أو انخفاضا، بناءا على ما استوحاه الباحث من التراث النظري و الدراسات الميدانية في هذا المجال:

3-1. العوامل الذاتية:

3-1-1. خبرات النجاح والفشل: انتهت العديد من الدراسات إلى أن مستوى الطموح يميل إلى الارتفاع عقب النجاح،ويميل إلى الانخفاض عقب الفشل...وتوصل"هوب Hoppe" إلى أن الشعور بالنجاح أو الفشل يحدد حسب خبرات الفرد، ويقع في منطقة محدودة من الصعوبة،بمعنى أن الفرد لا يشعر بالنجاح أو الفشل إذا كانت العملية صعبة جد أو سهلة جدا.

ويمكننا أن نؤكد على أهمية النجاح والفشل في مستوى الطموح، فقوّة الأثر الذي يحدثه كل من النجاح و الفشل بالغ الأهمية، فكلما زادت درجات النجاح ارتفعت معها مستويات الطموح.فالإحساس بالنجاح يقود إلى النجاح والطموح.(العيسوي، 1997: 11).

كما توصلت الباحثة"سهير كامل أحمد 1977" في دراستها المعنونة بـ: (الصحة النفسية ومستوى الطموح للموهوبات المراهقات) إلى أنه كلما زاد الاستياء والفشل انخفض مستوى الطموح.<< إن النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى، وأن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لازدياد حجم النجاح، واحتمالات انخفاضه تزداد لازدياد حجم الفشل>>.(سهير كامل أحمد، 1999: 191).

إذن نستطيع القول أن النجاح أو الفشل له أهمية كبيرة في مستوى الطموح

<< فمستوى الطموح يعلو بالنجاح وينخفض في حالة الشعور بالفشل>>.(أحمد صقر عاشور، 1984: 116).

وهذا ما يؤكده كذلك"جليل وديع شكور": << إن مستوى الطموح يتغير و يتبدل تبعا لما يلاقي الفرد في حياته من نجاح أو فشل>>.(جليل وديع شكور، 1989: 332).

2-1-3. مفهوم الذات:

يمثل مفهوم الذات عند "وليام جيمس W.James" ذلك التقدير الذي يحصل عليه الفرد من تلقاء نفسه عندما يشعر أن النجاح الذي حققه يتعادل مع مستوى طموحه.

إن أهم ما ينبغي لأن يتوافر في مفهوم الذات مستوى الطموح، الذي يتوقف على الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه، وهذا يدل على وجود علاقة تبادلية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح.<< فمن سمات الشخصية القوية، تحقيق التوافق النفسي، أي القدرة على سياسة الذات بحيث يتحقق الانسجام بين المطامح والإمكانيات>>.(يوسف ميخائيل أسعد، ب- س: 31).

إن من العوامل الهامة التي تسهم في رسم مستوى الطموح، فكرة الفرد عن نفسه، وهي الصورة التي يكونها عن ذاته من حيث ما يتسم به من صفات، و قدرات جسمية وعقلية وانفعالية... وكثيرا ما تكون فكرة الفرد عن نفسه ناقصة أو غامضة أو غير صحيحة، وذلك لميل الإنسان إلى أن يعمى عن رؤية عيوبه، فنحن نرى أنفسنا كما نحب، لا كما هي عليه في الواقع، لكنها عامل بالغ الأثر في توجيه سلوكه، ورسم مستوى طموحه.(أحمد عزت راجح، 1976: 121).

وباعتبار أن مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك، فإنها تدفع بمستوى الطموح للارتفاع، وبالفرد للشعور بكيانه ووجوده، هذا في حالة الإدراك الإيجابي للذات، أما إذا حصل العكس فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه.

وقد كشفت دراسات"رانك Rank" "وماير Mayer" أن المرض النفسي يرجع إلى عدم قدرة المريض على تقبل ذاته و بيئته، لبعد المشقة بين مستوى طموحه وواقع قدراته.
(سهير كامل أحمد ، 1999: 187).

ويؤكد الباحث" محمد عبد المؤمن حسين" على أن << مستوى الطموح ينمو ويتطور لدى الأفراد مع تقدم العمر، مستندا في ذلك إلى عدد من المحددات المهمة، أو عدد من العوامل، هذه المحددات يتعلق بعضها بالفرد ذاته و بفكرته عن نفسه و بتقديره لذاته>>.(محمد عبد المؤمن حسين،ب- س: 144).

ومما سبق نستطيع القول أن مفهوم الذات يعد من العوامل الهامة و المؤثرة في مستوى طموح الأفراد.

3-1-3. الذكاء والقدرات العقلية:

يتوقف مستوى الطموح على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة، كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد أو أكثر صعوبة. (رمزية الغريب، 1975: 329).

إن الشخص مرتفع الذكاء يضع لنفسه طموحات أكثر واقعية من الشخص متوسط أو منخفض الذكاء، فهو أكثر قدرة على معرفة مواطن ضعفه وأكثر إدراكا للعقبات البيئية التي تقف في طريق تحقيق أهدافه، فالذكي يقدر نفسه تقديرا صحيحا، و يضع طموحاته في مستوى قدراته و اقتداره، بينما الشخص الأقل ذكاء يغالي في تقييم ذاته، و يكون طموحه متأثرا بالرغبة وليس بالواقع. (فتيحة حمادي،1993: 37-38).

إن تحديد مستوى طموح أعلى بكثير من قابليات الفرد يقوده بالعادة إلى خيبة أمل، وإلى شعور بعدم القدرة أو الكفاية، ومن جهة أخرى فإن عدم قدرة الفرد على تحديد مستوى طموح مرتفع قد يقوده إلى عدم التحصيل، وبالتالي إلى الفشل، إن تقبل الفرد لمستوى طاقاته هو شيء أساسي لحسن تكيفه، إن القول الشائع بأن على الفرد أن يشد مستوى طموحه عاليا إلى السماء قد يؤدي إلى فشل و خيبة أمل، إذا لم يكن هناك مستوى مناظر من الذكاء، بينما تحديد مستوى الطموح في حدود المستوى الحقيقي للذكاء سوف يقود إلى الفهم وتقبل النفس.

إن قدرة الفرد هـي أن يوازي بين مستوى طموحه و مستوى ذكائه و طاقاته المختلفة.

(محي الدين توق و عبد الرحمان عدس، 1984: 315).

ومعنى هذا أن الذكاء و مختلف القدرات العقلية التي يتميز بها الفرد، يمكن أن تكون عوامل مساعدة أو عائقة لتحقيق الطموح وتحديد مساره، فارتفاع أو انخفاض مستوى الطموح يتوقف على درجة ذكاء الفرد و مستوى قدراته العقلية، فمستوى طموح العبقري أو الذكي يختلف عن مستوى طموح الأبله أو الغبي.

3-1-4. الجنس:

هناك دراسات عديدة أكدت أن مستوى طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات: (محمود الزيادي 1961، كاميليا عبد الفتاح 1971، ستريكلاند Strickland 1971، وكارمل karmel1975...).

إن البنون والرجال يشعرون بحاجة أكبر للتحصيل في العمل المدرسي و الرياضة والترقية الوظيفية من البنات والنساء، ونتيجة ذلك فهم يتجهون إلى وضع طموحات تفوق إمكانياتهم في هذه المجالات، وفي سن المراهقة المتأخرة تصبح الإناث أكثر واقعية وحذرا من الذكور فيما يخص الطموحات المهنية، وذلك لكونهن يحددن وظائفهن في إطار مشروع الحياة الزوجية.

3-1-5. عامل النضج:

يتغير مستوى الطموح بتغير العمر الزمني، فكلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق طموحاته، و كان أقدر في التفكير في الوسائل و الغايات على السواء.

وبصفة عامة فإن صغار السن أقل واقعية في طموحاتهم من كبار السن، و بينت الدراسات أن معظم المراهقين يغيرون طموحاتهم المهنية خلال سنوات دراستهم، عندما يدركون العقبات الذاتي والبيئية، في السابق، وهذا التغير أكثر شيوعا لدى أصحاب المستوى الاجتماعي- الاقتصادي المنخفض.(فتيحة حمادي، 1993: 36-37).

3-1-6. أنماط الشخصية:

هناك علاقة بين نمط شخصية الفرد و بين مستوى طموحه، و هو ما يؤكده عدد كبير من علماء النفس، منهم: 1953 Steisel, 1957 Mischel, 1958 Corn Back, 1967 Mc. Clelland Hurlock 1967.(عماد الدين سلطان و آخرون، 1972).

و إن كان كل منهم قد اهتم بجانب من جوانب هذه العلاقة، ففي حين نجد أن Clelland Mc 1967قد اهتم بما لأساليب رضاعة الأطفال من أثر في إكسابهم أنماط سلوكية معنية عند الكبر، يكون لها دور أساسي في تحديد مستوى الطموح، و نجد Corn Back 1958 قد اهتم بأثر مفهوم الذات عند الفرد، فالفرد الذي تكون قد اهتزت له صورته لذاته، يضع أحيانا مستوى مرتفعا من الطموح.

وفي دراسة قام بها << ثروت عبد المنعم 1976>> بعنوان (مستوى الطموح وعلاقته ببعض سمات الشخصية)، توصل إلى أن أفراد العينة ذوو الطموح المرتفع يتميزون بأنهم أكثر مرحا وتكيفا و ثقة بالنفس وتعاونا، و سلوكهم غير متكلف و متواضع و أكثر جدية ومراعاة للتقاليد، وأكثر اتزانا عن قرنائهم ذوي الطموح المنخفض.(سهير كامل أحمد، 1999: 189).

وتشير كامليا عبد الفتاح إلى أن النجاح والفشل الذي يحققه أو يتعرض له الفرد، ليس كل شيء في تحديد مستوى طموحه. فمستوى الطموح لدى الفرد ليس سوى سمة للشخصية تنشأ نتيجة التفاعل في جوانب الشخصية المختلفة. (كامليا عبد الفتاح، 1996).

مما سبق تناوله، نستطيع القول أن العوامل الذاتية المتعلقة بشخصية الفرد، سواء تعلق الأمر بخبرات النجاح و الفشل التي عايشها، أو مفهومه عن ذاته، أو ذكاءه و قدراته العقلية التي ينفرد بها، أو نوع جنسه (ذكر- أنثى)، أو عمره الزمني، زيادة على نمط شخصيته وطبيعة انفعالاته، كل هذه العوامل لا بد وأن يكون لها دخل فيما يضعه الفرد لنفسه من مستوى لطموحه.

2-3. العوامـل الأسريـة:

1-2-3. التنشئة الأسرية:

ترى الباحثة" هيرلوك Hurlok.E 1962" أن الأسرة بكل جوانبها تلقي الضوء على مستوى الطموح. (محمد حسين، ب.س: 145).

فأسلوب التربية الأسرية وأنماط التنشئة، إن كان يتضمن العقاب والقسوة، والحرمان واللوم، والإهمال وسوء المعاملة، وعدم إشباع الحاجات النفسية للأطفال، ولا يسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية، فإن ذلك سيؤدي بلا شك إلى انخفاض مستوى طموحهم.

وقد توصلت الباحثة " كاميليا عبد الفتاح 1961" في دراستها عن (الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح) إلى أن انخفاض مستوى طموح العصابيين عن الأسوياء يرجع أساسا إلى أسلوب تنشئتهم الأسرية. (كاميليا عبد الفتاح، 1984: 119).

و لقد دلت دراسة " كميل عزمي 1982"، ودراسة " صابر حجازي عبد المولى 1984" على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل والديمقراطية، في حين وجدت علاقة سلبية بين مستوى الطموح وبين الاتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط. (علاء الدين كفافي، 1999: 102).

3-2-2. طموح الأهل أو الوالدين:

ترى "هيرلوك Hurlok.E 1967" في كتابها (تطور المراهقة) أن طموح الوالدين له دور هام في تحديد مستوى طموح الأبناء، فالوالدين ذوي الطموح المنخفض قد يدفعان أبنائهما إلى خفض طموحهم خوفا من تعرضهم للفشل، وخوفا من مشاكل هم في غنى عنها... إن الوالدين ذوي الاتجاهات الأنانية يرغبان من أبنائهما رفع مستوى طموحهم كتعويض عن فشلهما. (محمد حسين، ب.س: 152).

إن مستوى طموح الفرد يتحدد في سنوات مبكرة من حياة الطفل عندما يلجأ الوالدين إلى تكوين صورة مبدئية لمستوى طموح أبنائهم، أوما ينبغي أن يكون عليه مستقبلهم الدراسي والمهني، أوحتى الاجتماعي، وهذا ما يؤكد عليه " جليل وديع شكور" من أن الآباء في تعاملهم مع أبنائهم يركزون على هذه الأمور، ويثيرون ذلك في نفوس أطفالهم بالتشجيع والتركيز، ويقول في ذلك: << يكفي الأب مثلا أن يقول لولده منذ الصغر أنه سيصبح في المستقبل طبيبا، وأن يحبب إليه هذه المهنة عند زيارته مع هذا الولد لعيادة الطبيب، فيبين مركزه الاجتماعي، وحاجة الناس إليه، ويبين له أثاث مكتبة الفخم، ومدخوله، و يوضح له كل تبعات هذه المهنة، أوأية مهنة تشابهها، و يكفي ذلك لتترسم في مخيلة الطفل معالم الطموح>>.(جليل وديع شكور، 1991: 74).

فطموح الوالدين و الأهل عنصر هام وأساسي في تشكيل شخصية الطفل، و تحديد مستوى طموحه، الذي يرتفع أو ينخفض تبعا لهذا الأثر الصادر عن الوالدين << لأن الأب

والأم أو الاثنين معا يرفعان مستوى الطموح عنده، ويزكيان فيه أن يكون ما يريدانه>>. (عبد المنعم الحفني،1995: 211).

3-2- 3. المستوى التعليمي، الاقتصادي، و الاجتماعي للأسرة:

إن المستوى التعليمي و المهني للآباء والأمهات، يؤثر تأثيرا بالغا على طموح الأبناء بطريقة عفوية أو مقصودة، فقد يسعى الطفل إلى تقليد أبويه فيما يصدر منهما من سلوكيات وتصرفات، وما يقومون به من أعمال ونشاطات، تلزمهما به المهنة التي يمارسها، فالطفل يتأثر بنصائح والديه وإرشاداتهما وأرائهما عند اختياراته الدراسية الحالية، أو المستقبلية، إنما يفعل ذلك انطلاقا من اعتقاده أن الوالدين يملكان نظرة دقيقة للواقع والحياة و لهما من الخبرة والحكمة ما يجعلهما يتوقعان حيثيات المستقبل.

وقد يحدث العكس، وينفر الطفل من مهنة والديه، أو أحدهما لقلة اطلاعه عليها، أو لتدني وضعيتها الاجتماعية، أو المالية، أو لتخويف والديه منها وترهيبه من الالتحاق بها، لصعوبتها أولما تتطلبه من جهد، أو غيرها من الأسباب.

وقد توصل كل من " ريتشارد ريهبرج و دافيد ويستي Rehberg. R and Westhy.D 1967" إلى أن للتعلم الوالدي، و المهنة الو الدية ارتباط إيجابي بالطموحات الأكاديمية، أو بمستوى التطلع التعليمي للأبناء. (محمد حسين، ب.س: 149).

ونستطيع القول أن المستوى التعليمي للوالدين، وما يوفره من ثقافة ومعارف ومزايا للابن، ويجعله أكثر اطلاعا ومعرفة بالعالم المهني، وما يقوم به الوالدين المثقفين من تشجيع ومدح وثناء لأبنائهم، ومتابعتهم المستمرة لهم، كل ذلك يثير فيهم دافعيتهم، ويرفع مستوى طموحهم، ويوسع أفاقهم الدراسية والمهنية، كما أن المستوى التعليمي المنخفض أو المنعدم للأهل يحد من طموحات الأبناء، نظرا لمحدودية معارف و معلومات الوالدين حول مختلف القضايا التعليمية والمهنية، مما يكون له أثر على مستوى طموحهم ، فلا يجدون مجالا واسعا من الاختيارات الدراسية و المهنية، و يضطرون للطموح في مهنة واحدة أو اثنين، لجهلهم ببقية المهن،(فتيحة حمادي، 1993: 45).

وعلى العموم فإن ما تتميز به الأسرة من مستوى تعليمي و ثقافي معين، وما تتوفر عليه من إمكانيات مادية و معنوية لأبنائها، إضافة إلى المركز الاجتماعي الذي تحضى به

نوع المهن التي يمتهنها الوالدين... كل ذلك من شأنه أن يحدد بشكل مباشر، أو غير مباشر المستوى الذي يضعه الأبناء لطموحهم في حياتهم الدراسية أو المهنية، أو مجالات أخرى يسعون إلى دخولها.

3- 3. العوامل الاجتماعية:

3- 3 -1. التنشئة الاجتماعية:

وهي كما يعرفها"حامد زهران 1984" << عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، و تهدف إلى إكساب الفرد (طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا)سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة>>.(حامد عبد السلام زهران، 1984: 303).

والتنشئة الاجتماعية التي تقوم على أسس سليمة وسوية يكون فيها النمو النفسي والاجتماعي للأطفال سريعا، وأكثر طموحا من الآخرين، و يسعون لبناء وحمل طموحات مجتمعهم إذ << يؤثر نموذج الحياة الاجتماعية، وأشكال العلاقات بين أفراد الجماعة، وما يشيع بينهم من عادات وتقاليد وقيم، وما يعشونه من نظم، تنسق هذه العلاقات الاجتماعية في تشكيل بعض الخصائص العامة للشخصية>>.(عبد الرحمان سيد سليمان،1997: 52).

3-3-2. الجماعة المرجعية و توقعات الآخرين :

إن جماعة الفرد قد تكون إطارا مرجعيا يحدد مستوى الطموح، حيث بينت تجارب "جاردنر Gardner" أن الأفراد داخل المجموعة الواحدة يميلون إلى الاحتفاظ بنفس المستوى الذي تؤدي به المجموعة.

فمعرفة ما وصل إليه الأفراد الآخرون يؤثر على طموح الشخص، فمثلا معرفة التلميذ لمستوى زملائه و مقارنته بمستواه قد يكون سببا في رفع مستوى طموحه، ودفعه على العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف، والتلميذ الذي يقدر لنفسه مستوى فوق مستوى زملائه قد يدفعه ذلك إلى الكسل والتراخي.

كما يتأثر مستوى الطموح بتوقعات الآخرين، خاصة جماعته المرجعية، فعادة ما يكون طموح الفرد متماشيا مع طموح الجماعة، كما يتوقف تأثير الجماعة في مستوى طموح

الفرد على مدى مكانته وانتمائه لهذه الجماعة، فإذا كان يشعر بالانتماء لجماعة ما، فإنه يضع طموحاته وفق معايير هذه الجماعة لكي ينال القبول و التقدير.(فتيحة حمادي، 1993: 49-50).

3-3-3. وسائل الإعلام:

تستطيع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة أن تساهم بدور فعال في إحداث ما يتطلع إليه المجتمع و ينشده من تغيرات اجتماعية و ثقافية و تكنولوجية، بحيث تفرض على وكالات التطبيع الاجتماعي وظائف و مهام ومسؤوليات جديدة فيما يتعلق بنمو الطفل الاجتماعي.(فيوليت إبراهيم وعبد الرحمان سيد سليمان، 2002: 49).

فالفرد يطّلع على ما ينشر في الصحف، ويسمع ما في الراديو، ويشاهد ما في التلفزة من أخبار و أفلام و أحداث و معلومات وثقافات وأنماط حياتية، ويتصفح مواقع الانترنيت العالمية على تنوعها الرهيب، فيتأثر بكل هذه الأشياء و يحاول أن يرفع مستوى طموحه، أو يعدله، أو يشكل مستوى من الطموح الجديد في ضوء التغيرات الحاصلة على مستوى العالم.فوسائل الإعلام عبارة عن محفز للفرد أو ضاغطة عليه للسمو أو الخفض من مستوى طموحه.

و بهذا الشأن يقول"جليل وديع شكور": << إن وسائل الإعلام تزود المرء بثقافة متنوعة، تسمح له بحرية أكبر في عمليات الاختيار، مما يؤدي إلى تأثير مباشر في عملية التوجيه، وبالتالي تأثير في طموح الأفراد، وفي تنوع مستوياتهم >>.(جليل وديع شكور، 1989: 341).

وعلى العموم فإن للعوامل الاجتماعية سالفة الذكر دورها الفعال والأكيد في تحديد مستوى طموح الأفراد زيادة و نقصانا... فالتنشئة الاجتماعية التي يحضى بها الفرد تؤثر في العديد من سماته الشخصية، والتي من أهمها مستوى طموحه، فيعلو هذا الأخير أو ينخفض تبعا للتأثيرات المختلفة التي أفرزتها عملية تنشئته الاجتماعية.

والشيء نفسه تقريبا يقال عن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، و كذلك توقعات الآخرين منه، إذ أن الواحد منا يتأثر بطريقة أو بأخرى بما تصبغه به الجماعة التي ينتمي إليها، كما

ينحاز في أحيان كثيرة إلى ما يتوقعه أو ما ينتظره أفراد جماعته منه، وبذلك يتحدد مستوى طموحه بتأثير من هؤلاء.

أما فيما يخص وسائل الإعلام، فإنها تتيح للفرد فرصة الإطلاع والاكتشاف والمعرفة، وبذلك يتأثر ببعض ما يطلع عليه، وقد يفكر- في أحيان كثيرة- بمجارات ما يحدث، فتتكوّن لديه طموحات جديدة نحو مهن أو أشياء جديدة عليه، أو يزيد مستوى طموحه أو ينخفض نحو أشياء عرف عنها أكثر عبر وسائل الإعلام المختلفة.

واستخلاصا مما تم ذكره في هذا العنصر يمكننا أن نؤكد على تنوع العوامل المحددة لمستوى الطموح وتشعّبها، كما نشير إلى أن هناك تفاوتا بين هذه العوامل من حيث تأثيرها وتحديدها لمستوى الطموح لدى الأفراد.

4- مستويات الطموح:

تميز الباحثة "سهير كامل أحمد 1999" بين ثلاث مستويات للطموح هي:

4-1. الطموح الذي يعادل الإمكانيات: في هذا المستوى يسير مستوى الطموح وفق إمكانيات الفرد، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي مثال ذلك التلميذ النجيب والمتفوق خلال سنة دراسية كاملة ويعزز ذلك بنجاحه في امتحان البكالوريا التجريبي، ومنه تكون له القدرة على تقدير إمكانياته تقديرا حقيقيا، ومن ثمة يطمح في الإحراز على شهادة البكالوريا، عكس التلميذ الذي لم يقدر مستواه الحقيقي، والمتعثر في كل امتحانات السنة الدراسية، والعاجز عن الحصول على نتائج جيدة في امتحان البكالوريا التجريبي، ومع ذلك لا يقدر حقيقة إمكانياته، ويطمح في البكالوريا ، فهذا طموح غير سوي.

4-2. الطموح الذي يقل عن الإمكانيات: ففي هذا المستوى يملك التلميذ إمكانيات عالية وكبيرة، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلهما ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته. ومثال ذلك التلميذ المتفوق في مناسبات مدرسية عديدة، لكنه لا يطمح في المشاركة في المسابقات الخارجية التي تجري بين مختلف المدارس، ويعبر هذا عن ضعف ثقته بنفسه، وفي نتائجه، ويطلق على هذا النوع من الطموح، الطموح غير السوي.

3-4. الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات: هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات،ومثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الامتحانات، ويطمح للنجاح في البكالوريا ،وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي أوغيرالسوي.(سهير كامل أحمد،1999: 191- 192).

5- أشكال الطموح:

يأخذ الطموح عدة أشكال وأنواع وذلك حسب المجالات التي يسعى الفرد إلى دخولها أو تحسين وضعيته فيها، نتناول أهمها فيما يلي:

1-5. الطموح الاجتماعي والمهني:

قد يتشكل هذا النوع من الطموح عند الفرد أثناء فترة دراسته، أو بعد الانتهاء منها، وقد يوجد لدى الشخص الذي لم يدرس بتاتا، فكثيرا ما يطمح الأفراد في مهن معينة ويتعلقون بها، كما يطمحون للوصول إلى مكانة اجتماعية معينة ترضي رغباتهم وتضمن لهم صورة اجتماعية مقبولة.<< وفي بعض الحالات لا يبرز الطموح المهني إلا في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد إلى مرحلة معينة من الموازنة بين الواقع والاستعدادات الشخصية>>.(بوفاتح محمد، 2005: 143).

2-5. الطموح الاقتصادي:

ويشير ذلك إلى الطموح الذي يتبناه شخص أو مجموعة من الأشخاص، أو مجتمع ما، لتحسين وضعيتهم الاقتصادية حسبما يرونه مناسبا لهم، أو حسب مقارنة وضعيتهم مع وضعيات اقتصادية أخرى. مثال ذلك الطموح في كسب مالي جديد، الطموح في زيادة الإنتاج، الطموح في تحسين وضعية البلاد الاقتصادية... وغيرها من الطموحات والتطلعات الاقتصادية للأفراد والجماعات.

3-5. الطموح السياسي:

ويشمل كل ما يتعلق بالحياة السياسية والحزبية العامة لبلد ما، كطموح الأفراد في تغيير النظام السياسي لبلدهم، أو طموحهم في الفوز بانتخابات هامة، أو طموحهم في قيادة البلاد،أو طموحهم في تشكيل تحالفات وتكتلات سياسية هامة، أو طموحهم في استصدار

قوانين جديدة << وفي هذا الشكل يحدد الطموح مسار الوطن وتحركه ضمن الأسرة الدولية>>. (جليل وديع شكور، 1989 :326).

وقد يكون هذا النوع من الطموح فرديا خاصا بشخص واحد، أو جماعيا خاصا بمجموعة من الأشخاص، أو خاصا بمجتمع بأكمله.

4-5. الطموح الدراسي:

وهو الذي يتعلق بالحياة الدراسية للأفراد، وما يوجد فيها من مستويات وتخصصات دراسية، ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل، حيث يطمح في الانتقال من مستوى لأخر، حتى يلتحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في دراسة شعبة معينة دون أخرى، ثم يطمح في نيل شهادة البكالوريا ومن ورائها الالتحاق بالجامعة لدراسة التخصص المرغوب فيه، و بعد أخذ الشهادة الجامعية هناك من يطمح في مواصلة دراساته العليا، بينما يتجه البعض الآخر إلى سوق العمل للظفر بوظيفة محترمة. وتجدر الإشارة إلى أن الطموح الدراسي يأتي في غالب الأحيان ممهدا الطموحات أخرى، مهنية واقتصادية، وسياسية، وغيرها، بمعنى تحقيق طموحات أخرى، سواء تعلق الأمر بمهنة يمتهنها أو بمنصب اجتماعي أو سياسي يحقق له طموحه في هذا المجال.

6- أساليب قياس مستوى الطموح:

هناك محاولات عديدة قام بها عدد من الباحثين في مجال مستوى الطموح، بهدف الوصول إلى تحديد أساليب مناسبة لقياس هذه السمة التي تتميز بها شخصية الأفراد، وكانت محاولات"هوب Hoppe 1935 " في قياس مستوى الطموح نقطة البداية لمن جاء بعده من الباحثين في هذا المجال. ونميز بين أسلوبين أساسيين استعملا لقياس مستوى الطموح، نتطرق إليهما بالشرح والتفصيل فيما يلي:

1-6. أسلوب التجارب المخبرية: وتتكون هذه الطريقة من جهاز الاستخدام أو التجربة، ومن الجداول الخاصة بتدوين الإجابات، فعندما يعرض الجهاز على الشخص مع تقديم شرح وافي لطريقة استخدامه (التعليمات) يمنح فرصة التجريب والعمل على الجهاز لعدة مرات، و بعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، أو ما هو مستوى طموحه، وتدون إجابته هذه في الجداول المعدة لذلك، ثم يشرع في الأداء الفعلي،

وبعد الانتهاء منه يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في هذا الأداء، و تدون هذه الإجابة عن الدرجة المتوقعة، وبعدها تعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصل عليها فعلا، و تكرر هذه العملية عدة مرات. ومعنى هذا أن هناك ثلاث درجات هي:

درجة الطموح: و تعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.

درجة الأداء الفعلي: و هي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.

درجة الحكم: وهي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية.

وهكذا تكون أمام استنتاجات ذاتية لتحديد مستوى الطموح من خلال الملاحظات الذاتية التي يقوم بها المفحوص.

ولذلك فقد أدرك الباحثون في مجال مستوى الطموح بعد "هوب Hoppe 1935 " أن هذا الأسلوب يتعارض مع مقتضيات طبيعة البحث العلمي الذي يتحرى الدقة و الموضوعية، فتعددت المحاولات بهدف الوصول إلى أسلوب أكثر دقة وأكثر موضوعية لقياس مستوى الطموح.

وقد تقدمت دراسة مستوى الطموح على يد "فرانك1935 Frank" الذي كان أول من أدخل الطريقة الكمية في تقدير مستوى الطموح، فجاءت نتائجه أكثر موضوعية و دقة. و اعتمدت طريقة قياس مستوى الطموح لدى"فرانك" على التجارب المعملية البسيطة، واستخدام في ذلك عدة اختبارات كاختبار طبع الكلمات، واختبار قذف الحلقات وغيرها...

وقد اتبعت" جولد Gould. R 1983" طريقة " فرانك" في قياس مستوى الطموح، لكنها أوضحت أنه لا يوجد أي ارتباط بين ما يسمى بمستوى الطموح الحقيقي (True aspiration- Level) ، وبين المقاييس الكمية لمستوى الطموح، فأدركت تماما أن البيان الصريح لمستوى الطموح الذي يدلي به المفحوص أثناء الموقف التجريبي، لا يعكس الطموحات الضمنية أو مستوى الطموح الحقيقي، و لذلك فإنها لم تكتف بالتجارب المعملية واستخدمت بالإضافة أسلوب المقابلات مع المفحوصين للتوصل إلى تحديد دقيق لمستويات طموحاتهم.(فتيحة حمادي، 1993: 26-27).

ويلاحظ المتتبع للدراسات في مجال مستوى الطموح أن أسلوب التجارب المعملية قد شاع استخدامه لفترة طويلة، وهناك عدد كبير من الباحثين اعتمدوا عليه وطبقوا في ذلك

اختبارات عديدة منها: لوحة روترRotter، اختبار قذف الحلقات، اختبار الرسم في المرآة، اختبار الأكونر لمهارة الأصابع، اختبار الشفرة، اختبار الضرب، اختبار الشطب، ورقة كربلين و غيرها.

وجّه الباحثون بعض الإعتراضات على طريقة قياس مستوى الطموح معمليا، و أساس تلك الإعتراضات سوء فهم التعليمات من قبل المفحوصين، وهذا ما أكدته"جولد Gould 1941"و" فستنجر Festinger 1942" ودراسة" إيرفين ومينيترز Irvin 1942 & Minitizer"، وتبين أن الشخص الذي يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه، يكون واقعيا ويحاول أن يحتفظ بطموحه، أما الشخص الذي يسأل عما (يأمل) ؟أو ماذا (يحب) فإنه يصبح خياليا وغير واقعي في أحداثه الكبيرة التي تتجاوز مستوى أدائه.

والنقد الثاني الذي يوجه للمقاييس المعملية أنها تعتمد على القدرة، وعلى التدريب، فالشخص الذي يملك قدرة معينة يكون أداؤه أفضل وأكبر من الذي لا يملك هذه القدرة، وهنا لا يتضح لنا مستوى الطموح جيدا.

والنقد الثالث يتمثل في أن المواقف الاصطناعية التجريبية خالية من الدافعية والإثارة، وبالتالي قد لا تثير بعض الأشخاص، ويكون أداؤهم ضعيفا، ونحكم عليهم بضعف مستوى طموحهم، بينما قد يكونون على العكس من ذلك. (كمال دسوقي، 1984: 202).

2-6.أسلوب الاستبيانات:

بدأ الباحثون في مجال مستوى الطموح في تصميم واستخدام أدوات لقياس مستوى الطموح على نحو أكثر دقة وموضوعية، فظهرت مقاييس لقياس مستوى الطموح في المجال المهني و التعليمي، وخاصة في الدراسات التي قام بها كل من: (1949 Child and whiting)، (1956 Jmpy)، (1960 Malon)،(1963 Grist et al)،(كامليا عبد الفتاح 1961)،(أحمد عزت راجح 1967).

وجميع هذه المقاييس تتصل ببعض جوانب الحياة الواقعية، وخاصة منها الجوانب المهنية والتعليمية، وهي عبارة عن أسئلة مباشرة تتيح للمفحوص فرصة التعبير عن مطامحه المختلفة، وقد حاول"رايسمان Reisman 1953" استخدام الأسلوب غير المباشر في قياس

مستوى الطموح، وكان يستدل على مستوى الطموح من خلال عدد العقبات التي يتحملها الفرد في سبيل تحقيق هدفه. (سعد المغربي،1976).

أما في العالم العربي فقد ظهر عدد من البحوث والدراسات التي حاولت وضع مقاييس لمستوى الطموح بانتهاج أساليب غير الأساليب التقليدية المخبرية، ولعل أهم هذه الدراسات ما قامت به رائدة هذا المجال في الوطن العربي" كاميليا عبد الفتاح 1961"، فقد صممت مقياسا لقياس مستوى الطموح لدى الراشدين، وقد استخدم في عدة بحوث عربية أخرى.(كاميليا عبد الفتاح1971).

كما توجد مقاييس عربية أخرى لقياس مستوى الطموح، نذكر منها: مقياس أحمد عزت راجح، مقياس إبراهيم زكي قشقوش 1975،مقياس رسول خليل إبراهيم 1984، مقياس سمية محمد الصالح برهومي 2006... وهذا المقياس الأخير، هو الذي فضل الباحث استخدامه لكونه يلائم بدقة عينة الدراسة الحالية، إضافة لكونه أكثر اتصالا بمواقف الحياة الجامعية الحديثة وأكثر جدية وتمييزا للأفراد حسب مستوى طموحهم.

خلاصــة:

إن ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل هو أن"مستوى الطموح" يعتبر من المفاهيم التي ظهرت حديثا في الدراسات السيكولوجية، للدلالة على ما يضعه الفرد لنفسه من هدف أو مبتغي يسعى للوصول إليه وتحقيقه مستقبلا، وقد يتوافق هذا المبتغى مع إمكانياته أو يقل عنها أو يفوقها.

ويساهم في تحديد مستوى الطموح لدى الأفراد عوامل متنوعة، منها العوامل الذاتية كخبرات النجاح والفشل ومفهوم الذات والقدرات العقلية وغيرها، والعوامل الأسرية كالتنشئة الأسرية و طموح الوالدين والمستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وأيضا بعض العوامل الاجتماعية كالتنشئة الاجتماعية و الجماعة المرجعية للفرد وتوقعات الآخرين ووسائل الإعلام.

وللطموح مستويات ثلاث، الطموح الذي يعادل الإمكانات، والطموح الذي يقل عن الإمكانات، والطموح الذي يزيد عن الإمكانيات، كما أن له عدة أشكال أهمها:

الطموح الاجتماعي، و المهني، و الاقتصادي، والسياسي، والدراسي.

أما فيما يخص طريقة قياس مستوى الطموح ففي ذلك أسلوبين، أسلوب التجارب المخبرية الذي قيل عن عيوبه الكثير، مما سمح بظهور الأسلوب الثاني، والمتمثل في استعمال استبيانات معدة لذات الغرض، والتي لا تسلم هي الأخرى من بعض العيوب.

وختاما فإن مستوى الطموح ما يزال ميدانا خصبا لدراسات وبحوث مستقبلية، تكشف أكثر عما ينطوي عليه هذا المتغير الهام، الذي تتميز به شخصية الإنسان.

الفصـــل الرابـــع

الضغـــــــــط النفســـــــي

Psychological Stress

تمهيـــــــد.

1- تطور مفهوم الضغط النفسي.

2- تعريـف الضغط النفسي.

3- النظريات المفسرة للضغط النفسي.

4- مصـادر الضغط النفسي.

5- آثـــار الضغط النفسي.

6- العوامل المؤثرة في الضغط النفسي.

7- قيـــاس الضغط النفسي.

8- الإستراتيجيات الوقائية و العلاجية للضغط النفسي.

خلاصــــــة.

تمهيـــــد:

لعل من أهم ما يتميز به عالمنا المعاصر، هو تزايد حدة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الكائن البشري، بسبب كثرة التعقيدات في أنماط الحياة التي يعيشها، سواء تعلق الأمر بحياته المهنية أو الدراسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، أو غيرها من المجالات التي تفرضها عليه بيئته للتعامل معها طوعا أو لكراهيته.

والضغط النفسي من بين الظواهر السيكولوجية التي شغلت حيزا معتبرا من البحوث والدراسات العلمية، الهادفة إلى فهم هذه الظاهرة وتفسيرها، وتحديد أنسب الطرق للتعامل معها. لكن أكبر مشكلة صادفت هذه العملية هي اختلاف الآراء والتفسيرات حول هذه الظاهرة، مما جعل فهمها و تحديد انعكاساتها أمرا غير هيّـن، يستدعي التوقف عند كل رأي وتفسير، وهذا ما تناولناه في هذا الفصل، إذ تطرقنا بداية إلى تطور مفهوم الضغط النفسي منذ ظهوره لأول مرة، ثم تناولنا أهم تعريفاته حسبما جاء بها المختصون، و بعدها عرضنا مختلف النظريات التي تفسره، وأهم مصادره، وآثاره، وإلى بعض العوامل المتحكمة فيه، وأهم مقاييسه، وختمنا فصلنا بأبرز الإستراتيجيات الوقائية والعلاجية للضغط النفسي.

1- تطور مفهوم الضغط النفسي:

يعتبر مفهوم الضغط في علم النفس مشكلة اصطلاحية لتعدد المعاني الموجودة لهذا المصطلح. فكلمة " الضغط " تعني الشدة، الأزمة النفسية، الإنعصاب...، و هي كلمات يحل بعضها محل الآخر في كثير من الكتابات.(وليد خليفة ومراد عيسى، 125:2008).

وتوضح لنا الباحثة " ألفت محمد حقي" معنى مصطلح الضغط في العلوم الأخرى، ففي العلوم الفيزيائية يدل على المقاومة الجزئية التي يبذلها جسم ما ضد مؤثرات موجهة إليه من قوة خارجية.

أما في العلوم البيولوجية نجد أن كلمة " ضغط " هي أقصر الطرق لمعاني كثيرة، يمكن تلخيصها بصعوبة في كونه حالة الإثارة التي تنتج إفراز هرمون " Actcl" لإثارة قشرة الغدة الأدرينالية في الكائن الحي.(الفت محمد حقي،2001: 235-236). وكلمة ضغط (Stress) كلمة إنجليزية ذات أصل لاتيني (Stringere)، ظهرت في الأدب الإنجليزي في القرن السادس عشر، ليعني بها حالة الضيق نتيجة قساوة الحياة الصعبة. (Servant.D,2007:153).

و من الواضح أن هناك تناقضا في وجهات النظر السائدة حول مفهوم الضغوط، إذ يشير " ويليامز Wiliams" إلى أن مصطلح الضغوط من أكثر المصطلحات عرضة لسوء الاستخدام من قبل الباحثين، حيث غالبا ما يستخدم للتعبير عن السبب والنتيجة في آن واحد، وذلك نتيجة للخلط القائم بين العوامل المسببة للشعور بالضغط.(بوبكر عائشة، 34:2007).

و هذا المفهوم الذي شاع استخدامه في علم النفس و الطب النفسي، تمت استعارته من الدراسات الهندسية الفيزيائية، حينما كان يشير إلى الإجهاد Strain، و الضغط Stress ، والعبء Load ، وقد جرى استخدامه في الصحة النفسية و الطب النفسي على يد الطبيب الكندي" هانز سيلي Hans Selye" سنة 1956، عندما درس أثر التغيرات الجسدية والانفعالات غير السارة الناتجة عن الضغط والإحباط والإجهاد. (الخالدي، 12:2008).

ويرى "دومينيك شالفن Dominique Chalvin" أن الأبحاث الأولى في الموضوع قام بها " كلود برنار Claud Bernard 1865"، الذي عرف بأهمية توازن الفرد عند مواجهة الأحداث اليومية للحياة، ثم تبعه البلجيكي" فريديريك Fredericq" وتوصل إلى نفس النتائج، وبعد سنوات جاء الألماني " هانو إدوارد بفليجر Hannou Eduard 1877 Pfluger" و أعاد أعمال " كلود برنار" ليؤكد بعدها أن الإنسان في حاجة للتكيف مع التغييرات اليومية التي تعرضها البيئة. (Dominique Chalvin,1985 :8-9).

ورغم شيوع مصطلح الضغط النفسي (Psychological Stress) في الدراسات والأبحاث السيكولوجية،إلا أننا نجد من يفضل استخدام مصطلحات أخرى مرادفة لمصطلح الضغط "Stress" فإذا كان " هانز سيلي H. Selye" يتمسك بمصطلح (Stress) فإن " هنري موراي H. Murray" يفضل استخدام مصطلح (Press)،ويستخدم " إيبستين Epstein " مصطلح الصراع(Conflet) ليدل على نفس المعنى، و يستعمل " باتل هاين B.Hiun" مصطلح المواقف المتطرفة (Extem situations).

إن استعمال هذا المصطلح في الدراسات السيكولوجية وتداول استخدامه عند الباحثين، جعله يحتل مكانا واسعا ومحددا وخاصا به في الأبحاث السيكولوجية، وغطى بذلك مجالات كانت تغطيها من قبل عدة مصطلحات أخرى مثل: القلق (Ansciety)، والصراع (Conflet)، والإحباط (Frustration)، والاضطراب الانفعالي (Emotional Disorder)، والصدمة (Truma)، والاغتراب (Alienation).

(جمعة سيد يوسف،2001- ب - :257).

ونستخلص مما سبق أن مفهوم" الضغط النفسي" (Psychological Stress) استخدم حديثا في مجال العلوم الإنسانية و الاجتماعية بعدما استعار الباحثون في هذا الميدان مصطلح " Stress " من مجال علم الفيزياء، ليشيروا به إلى تلك القوة التي تؤثر على الفرد و تسبب له بعض التغيرات النفسية مثل التوتر والضيق، وبعض التغيرات العضوية والفيزيولوجية المصاحبة للانفعالات الشديدة.

كما نجد أن مفهوم الضغط النفسي أصبح من المفاهيم واسعة الانتشار في مجال الدراسات الاجتماعية و الإنسانية الحديثة، إلا أننا نجد بعض العلماء يفضلون استخدام مصطلحات أخرى مثل: الصراع، القلق... للدلالة على نفس المعنى الذي يؤديه مفهوم الضغط النفسي.

2- تعريف الضغط النفسي:

نكاد لا نجد تعريفا شاملا لمفهوم الضغط النفسي يجمع عليه علماء النفس والباحثون بسبب عدم وضوحه بشكل تام، و هذا ما يراه كذلك " هارون توفيق الرشيدي 1999" إذ يقول أن محاولة تعريف الضغط النفسي من المحاولات التي تكتنفها الكثير من الصعوبات من الناحية العلمية ... معللا ذلك بأن الضغوط النفسية هي ظاهرة معقدة وتداخلة الأبعاد.

(هارون توفيق الرشيدي، 1999: 14-15).

ويرجع الاختلاف في تعريف الضغط النفسي بين الباحثين إلى اختلاف الأطر النظرية والفكرية التي ينطلقون منها، وإلى المدرسة التي ينتمي إليها كل باحث ومجال تخصصه، فهناك من يعرف الضغط النفسي انطلاقا من المثير الذي يحدثه، و أخر يعرفه من خلال الاستجابة التي يحدثها الجسم الذي يتعرض لمواقف ضاغطة، وثالث يعرفه انطلاقا من التفاعل بين الاثنين، ورابع يعرفه انطلاقا من النتائج المترتبة عليه.

ولهذا فقد جاءت التعاريف التي تعرضت للضغط النفسي، بطابع سيكولوجي أو اجتماعي أو سلوكي أو فسيولوجي، وفيما يلي أهمها:

1-2. تعريف هانز سيلي Hans Selye:

<<هو استجابة فيزيولوجية لمثير ضاغط، ويأخذ هذا المفهوم عدة أشكال لأثر الضغط منها الإيجابية (Eustress) والسلبية (Distress) >>.(Jean Benjamin Stora, 06: 1995).

ويستدل من هذا التعريف أن استجابة الجسم تكون عضوية من خلال ما تفرزه بعض الغدد من هرمونات، وما تقوم به بعض الأجهزة من وظائف إضافية، كزيادة التنفس أو انقباضه، وتقلص العضلات أو تمددها، وتزايد ضربات القلب أو انخفاضها. لكن هذا التعريف حصر استجابة الفرد لمثير ضاغط في الجانب الفيزيولوجي فقط، غير أنه من الممكن جدا أن يصاحب التغيرات الفيزيولوجية استجابة سيكولوجية أو سلوكية تكون كرد فعل إيجابي أو سلبي على الموقف الضاغط الذي يتعرض له الفرد.

2-2. تعريف" هنري موراي H.Murray:

<<الضغط خاصية أو صفة لموضوع بيئي أو لشخص، تيسر أو تعيق جهود الفرد في تحقيق هدف معين>>. (الرشيدي، 1999: 19).

هذا التعريف يشير في مضمونه إلى وجود نوعين من الضواغط، إيجابية تسهل عملية إنجاز المهام، وسلبية تعرقل النشاط المطلوب. غير لأن هذا التعريف أهمل الاختلافات الموجودة بين الأفراد في تعاملهم مع تلك الضغوط، إضافة إلى أنه لم يشر إلى طبيعة الاستجابة لهذه الضغوط.

2 -3. تعريف غريب عبد الفتاح غريب 1999:

<< هو الاستجابة الفسيولوجية و النفسية و السلوكية للفرد الذي يسعى إلى أن يتوافق ويتكيف مع كل من الضغوط الداخلية و الخارجية>>.(خليفة وعيسى،131:2008).
يبين هذا التعريف أن حالة الضغط النفسي تعكسها استجابة الفرد لمواقف ضاغطة داخلية

كانت أوخارجية، و أنه يسعى إلى التكيف معها. و هذا التعريف- رغم شموليته- فإنه لم يحدد طبيعة الضغوط من حيث أثرها السلبي أو الإيجابي على الفرد.

4-2. تعريف ريتشارد لازاروس "Richard lazarus":

<< هو مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد، بالإضافة على الاستجابات المترتبة عليها، وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر و أساليب التكيف مع الضغط و الدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف>>.(عبد الرحمان الطر يري، 10:1994).

هذا التعريف يجمع بين المثير والاستجابة و إدراك الفرد للموقف الذي يكون مصدر خطر عليه، وطبيعة رد فعله تجاه هذا الموقف. لكن هذا الطرح لا يوضح لنا طبيعة المثيرات المسببة للضغط، كما يقتصر فقط على الاستجابة السيكولوجية، علما أن استجابة الفرد قد تكون فسيولوجية كما تبن لنا فيما سبق.

5-2. تعريف كريمان عويضة منشار1999:

<< إحساس الفرد بالتوتر و القلق، وعدم الاتزان الناشئ عن عدم قدرته على المواءمة بين ما لديه من إمكانيات وما تطلبه البيئة المحيطة من أفعال تؤدي إلى حالة الإشباع لدى الفرد، ويتوقف ذلك أيضا على درجة إحساس الفرد، وتقديره لهذه الضغوط، بل وإدراكه لها، والتي تتحدد بعدد من العوامل من داخل الفرد ومن خارجه>>(وليد خليفة ومراد عيسى،130:2008).

إن هذا التعريف كسابقه، يحصر الضغط النفسي في مجموعة من الأعراض السيكولوجية دون أن يشير إلى الأعراض الفسيولوجية التي من الممكن حدوثها، كما يشير إلى نقطة هامة أهملها العديد من الباحثين في تعريفاتهم للضغط النفسي، وهي عملية التقييم المعرفي من طرف الفرد للوضعية الضاغطة، هذه العملية التي يتدخل فيها إضافة إلى طبيعة العامل المؤثر وشدته، بعض السمات الداخلية لشخصية الفرد.

وهكذا فإن علماء النفس مازالوا يحتاجون إلى وقت لتعريف أكثر دقة للضغوط، لأن الناس يختلفون في كيفية تفسير الأحداث، وفي كيفية استجابتهم لها، ولذا فان الكثيرين الآن

يفضلون تعريفا للضغوط يدخل في اعتباره مظاهر من البيئة ومظاهر من الفرد، وكيف يتداخل الاثنان في عملية تفاعل مستمرة. (حسن عبد المعطي، 22:2006).

واستنادا إلى التراث السيكولوجي الذي له صلة بموضوع البحث، وبناءا على التعريفات السابقة، يمكن للباحث تعريف الضغط النفسي على النحو التالي:

<< هو حالة سيكولوجية وفسيولوجية لها آثار متعددة، تحدث للفرد عندما يواجه حدثا ضاغطا، خارجيا كان أو داخليا، ويدركه على أنه مهدد لاستقراره النفسي والجسمي والذهني، ويكون غير متأكد من قدرته على التعامل مع هذه الحالة>>.

و تجدر الإشارة هنا على أن الضغط النفسي لا يؤدي بالضرورة إلى اضطرابات ضارة أو مدمرة للإنسان، فالأنشطة و الممارسات اليومية يمكن أن تسبب نوعا من الضغط دون أن تلحق ضررا بالفرد، وعليه فهناك جانبين لظاهرة الضغط :

- **جانب إيجابي:** فقد يكون الضغط عاملا محفزا لبذل الجهد و نبذ الكسل والخمول، والسعي نحو التقدم و حسن الأداء.

- **جانب سلبي:** أي السيئ، و يتمثل في الألم والضيق الذي يعاني منه الفرد، إضافة على مختلف الانعكاسات السلبية على الجسم

3- النظريات المفسرة للضغط النفسي:

تزداد أهمية دراسة وتفسير الضغط النفسي مع كل تحول تكنولوجي وعلمي وبيئي،ولقد عولج هذا المفهوم من عدة مناحي بيولوجية وعقلية ونفسية وسلوكية واجتماعية، ومنها تعددت التفسيرات العلمية التي تناولته، ونستشف التكامل فيما بينها.

3-1. التفسير الفسيولوجي:

كان " هانز سيلي Hans Selye" بحكم تخصصه كطبيب متأثرا بتفسير الضغوط تفسيرا فسيولوجيا، كما يعتبر أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط هدفها المحافظة

على الكيان والحياة، و يحدد " سيلي " ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط، وأطلق عليها "أعراض التكيف العامة Général Adaptation syndrome" وهي:

أ- **مرحلة الإنذار أو الفزع:** وفيها يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط، ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم.

ب- **مرحلة المقاومة:** وفيها يحاول الفرد مقاومة مصدر التهديد بكل ما يملك من طاقة نفسية وجسمية ليعود الجسم إلى حالة الاتزان.

جـ - **مرحلة الإجهاد:** وفيها تستنزف طاقة الفرد ويصبح عرضة للإصابة بالأمراض.

(وليد خليفة ومراد عيسى، 2008: 151-152).

ونجد في هذا المنحنى أيضا كل من " بويد كريستال وفايندر كهولك Boyd Crystal, Vander Kholk 1984" اللذان يريان أنه بالإمكان ملاحظة ورصد ما يحدث للإنسان من تغيرات بيوكيميائية أثناء تعرضه لمواقف مثيرة للضغط، وبالتالي على كيفية نمو وتطور الضغط النفسي، مما يسهل علينا عملية فهمه وتفسيره.ونذكر هنا أن الاتجاه الفسيولوجي ينطلق من رد الفعل الفسيولوجي، الذي تترتب عليه تغيرات بيولوجية.(عبد الرحمان الطريري، 1994:72).

2-3. التفسير الفكري:

ينفرد " هنري موراي H. Murray" بين منظري الشخصية بعمق الفهم للديناميات التي تحدث في داخل الكائن البشري من أجل التكيف وإحداث التوازن النفسي، ويتسم منهجه بالدينامية النفسية... ويصل "موراي" إلى مستوى عال من الدينامية النفسية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة ومفهوم الضغط ويعتبرهما مفهومين أساسيين ومتكافئين، على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك في البيئة، ويميز"موراي " بين نوعين من الضغوط هما:

- **ضغط بيتا(Beta Bress):** و يشير إلى دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد.

- ضغط ألفا(Alpha Bress): ويشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع أو كما يظهرها البحث الموضوعي. (وليد خليفة ومراد عيسى،153:2008).

ومن أتباع هذا المنحى نجد" أورويتز Horowitz 1986" الذي يركز على مستوى فهم الفرد للمعلومات المعروضة عليه، أو التي يجب عليه التعامل معها في هذا الظرف، ويفسر الضغط النفسي بأنه نتيجة طبيعية لعجز الفرد على فهم الحاجات ثم على التفاعل وأخيرا الاندماج مع الظرف الذي يمر به.(عبد الرحمان الطر يري،73:1994).

3-3. التفسير المعرفي:

يعتبر "ريتشارد لازاروس 1950 Richard lazarus" أول من قدم هذا التفسير، وركز على تقييم الفرد للموقف تقييما ذهنيا، و الذي يفسر بواسطته الضغط النفسي، فالتقييم الذي هو عبارة عن الكيفية التي يدرك بها الفرد الموقف الذي يتعرض له، فيبدأ في تقويمه أو تقديره، أي يصدر حكما على هذا الموقف، وعلى أساس الحكم الذي يصل إليه الفرد يشعر بالضغط النفسي، على أن إصدار الحكم يتأثر بالخبرات السابقة التي يتعرض لها الفرد في حياته.

وتتم عملية التقييم الذهني في مرحلتين هما:

- المرحلة الأولى: و هي ذلك الإدراك الذي يستخلص منه الإنسان أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

- المرحلة الثانية: و هي عبارة عن الخطوات التي يتبعها الفرد في مواجهة المشكلات التي تظهر في الموقف و التغلب عليها.(فاروق السيد عثمان،101:2001).

4-3. التفسير السلوكي:

وينطلق هذا التفسير من فكرة أساسية مفادها أن الضغوط النفسية تفهم من خلال عملية التعلم باعتباره أسلوبا لمعالجة المعلومات.

والتعلم في نظر السلوكيين هو ما تعلمه الإنسان وما اكتسبه من خبرات طيلة حياته، ويمثل هذا الاتجاه كل من " كين وكادل وزيموريننغ Keane, Caddell, Zimering" الذين يرون أن محور عملية التعلم هو الربط بين المنبه الشرطي والاستجابة.(عبد الرحمان الطريري، 74:1994).

ووفق هذا التفسير يمكن أن ترتبط المواقف المثيرة للضغط بصورة آلية و على أسس شرطية، فالإنسان يستقبل مثيرات تترجم من خلال العمليات الإدراكية إلى معلومات عن الخصائص الفيزيقية للوسط البيئي، و يستخدم الإنسان تعلمه و خبراته التي مر بها في تلك المرحلة.(أحمد عبد الخالق،467:2000).

3-5. التفسير التوافقي(التعاملي):

يمثل هذا التفسير كل من " كوكس و مكاي Cox & Mackay"، ويريان أن الفرد يحاول التوفيق بين كمية ودرجة المتطلبات التي تطلب منه، بين ما يتوفر لديه من قدرة وطاقة لمواجهة هذه المتطلبات، فإذا كان تعامل الفرد مع هذه المتطلبات والمواقف موفقا وإيجابيا حصل على التوازن والاستقرار، أما إذا حدث العكس، و لم تفلح الآليات الدفاعية في التعامل الإيجابي والانسجام التوافقي مع البيئة،وحدث اختلال في التوازن النفسي للفرد، أي الاستسلام للأمر الواقع، يحدث ضغط. (الرشيدي،1999: 20).

3-6. تفسير سبيلبرجرSpielberger :

يميز " سبيلبرجر" بين نوعين من القلق: القلق كسمة و القلق كحالة:

- **النوع الأول:** هو القلق العصابي أو القلق المزمن أو سمة القلق.
- **النوع الثاني:** يسمى القلق الموضوعي أو الموقف أو حالة القلق.

وانطلاقا من هذا التفسير للقلق، وضع " سبيلبرجر Spielberger " نظريته في تفسير الضغط، فهو يربط بين قلق الحالة والضغط، لأن قلق الحالة يشير إلى الظروف الضاغطة،

ويعتبر أن الضغط الناتج عن ضاغط معين مسبب لحالة القلق، ويستبعد ذلك عن القلق كسمة.(الرشيدي، 1999، 54).

ويعتبر" سبيلبرجر" القلق عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط. (فاروق السيد عثمان، 2001 :100).

وعلى العموم فإنه لا يمكن الطعن في صحة أي من هذه التفسيرات، كونها تعبر عن أفكار واتجاهات أصحابها مدعمة بأمثلة وشروحات منطقية، مع الإشارة إلى أن كل باحث انطلق من مسلمات يؤمن بها في تفسيره، كما نستتشف التكامل و التداخل بين هذه النظريات التي تحاول- في مجملها - إعطاء صورة مقبولة وواضحة عن كيفية حدوث الضغط النفسي.

4- مصادر الضغط النفسي:

من خلال الإطلاع على العديد من مصادر الضغط النفسي، حسبما أشار إليها العديد من الباحثين في هذا المجال، يمكننا تصنيف هذه المصادر إلى نوعين أساسيين هما:

- **مصادر خارجية:** وتتمثل في جملة الأحداث والأوضاع البيئية التي يمكن أن تؤثر على الفرد.

- **مصادر داخلية:** وتتمثل في مختلف العوامل النفسية الانفعالية واللاشعورية والعضوية التي تحدث للفرد.

4 - 1. المصادر الخارجية:

4-1-1. أحداث الحياة: وتضم التغيرات الفيزيقية، كتغير المناخ، وحدوث الكوارث والتلوث والتصحر والضوضاء...وتضم كذلك التغيرات الاجتماعية، كتغير الأدوار الاجتماعية، مثل الزواج والطلاق، وموت شخص مقرب، والعلاقة مع الآخرين أو تغير القيم أو العنف والجريمة.

أما التغيرات الاقتصادية فتتمثل في انخفاض القدرة الشرائية للفرد أو الأزمات الاقتصادية... بينما تشمل التغيرات السياسية، الانتخابات و ما يصاحبها من منافسة شرسة، و كذلك نجد الصراعات السياسية بين الدول و الأحزاب... فهذه الأحداث الفيزيقية و الاجتماعية والاقتصادية و السياسية تمثل مثيرات للضغط النفسي لأنها تحدث تغيرا غير عادي في الأنشطة والوظائف الفسيولوجية والنفسية والعقلية للفرد.(بوفاتح محمد، 2005 :48).

4-1-2. الأعباء: حيث يشير " بنجامين ستورا Jean Benjamin Stora" إلى أن الخطر البدني لبعض الأعمال يعتبر مصدرا من مصادر الضغط النفسي، و هذا ما نجده في مهن ذات خطر عال و دائم كالشرطة، و الجيش و مصالح مكافحة الحرائق، و المختصون في نزع الألغام، حيث يبذلون فيها جهدا كبيرا تحت ظروف شاقة، مع الشعور بعدم الارتياح والأمان، وارتفاع درجة العبء الذي يقع على كاهل العامل، فيحدث اختلال في الوظائف الفسيولوجية و النفسية، ويقع الإنسان فريسة للضغط النفسي.
(Jean Benjamin Stora,1995 :15).

4-1-3. الأوضاع الأسرية:

وتعتبر الأوضاع الأسرية المزرية أكثر المظاهر شيوعا في عصرنا الحالي، وهي تلك الحالة التي تعيشها بعض الأسر و المتمثلة أساسا في تدني وضعها الاقتصادي والاجتماعي و الثقافي والصحي، الذي يؤثر على حياة أفرادها، وخاصة من الناحية النفسية... فإذا كان المناخ المنزلي مشبعا بالتوتر و الخلافات والمشاكل فهذا سيكون عاملا إضافيا يلقي بكاهله وأعباءه على الفرد.(عبد الرحمان الطر يري، 1994: 62).

4-1-4. بيئة العمل: تعتبر بيئة العمل من أكثر المصادر شيوعا في حدوث الضغط النفسي لما تتميز به من تنوع في العوامل المسببة له. ويقترح "جون بنجامين ستورا Jean Benjamin Stora" خمسة عوامل في بيئة العمل مسببة للضغط النفسي، أو ما يعرف بالضغط المهني أو ضغط العمل وهي: مصادر مرتبطة بمحيط العمل، مصادر مرتبطة

بالخطرالجـــسدي، مـــصادر مرتبطـــة بمواءمـــة الـــشخص مـــع بيئـــة عملـــه. (Jean Benjamin Stora,1995 :11).

وتجدر الإشارة إلى أنه لبيئة العمل ظروفها الخاصة، مما ينعكس بدوره على الأسباب والمصادر المثيرة للضغط، فالبيئة التربوية تختلف بيئة العمل الصناعي، وهذه بدورها تختلف عن بيئة العمل الصحي و السياسي وهكذا.(عبد الرحمان الطر يري، 1994: 52).

4-2. المصادر الداخلية:

4-2-1.مصادر نفسية- انفعالية: من أهمها:

- الإحباط، وهو أسوء عوامل الضغط .
- كل عوامل المضايقة والإكراه .
- عدم الرضا والملل والخوف والشعور بعدم النجاح.
- خيبة الأمل، الخجل والغيرة والأرق.
- الانفعالات القوية الموجبة أو السلبية.
- الهموم والانشغالات المادية والدراسية.
- المشاكل العاطفية.

4-2-2. مصادر لاشعورية:

عوامل الضغط ليست دائما معروفة، وإنما يمكن أن تكون غير معروفة، ويقال عنها لاشعورية، ويتم الكشف عنها بعد المقابلات العيادية والتحليل النفسي مثل: القلق والفوبيا والوساوس، والتي مصدرها في الغالب لا شعوري، وترتبط بصراعات وصدمات جسدية أونفسية- وجدانية.(آيت حمودة، 2006 :21).

4-2-3. مــصادر عــضوية: و تتمثــل فــي الإصــابة بــالمرض، و الآثــار الــصحية والعــضوية الــسلبية التــي تنــتج عــن أخطائنــا الــسلوكية فــي نظــام الأكــل أو النــوم أو العمل أوالتدخين،أوالتعرض للملوثات. (إبراهيم عبد الستار، 1998: 131).

و الطلبــة الجــامعيون يتعرضــون لــضغوط نفــسية كثيــرة و متعــددة المــصادر، منهــا مــا هــو داخلــي يتعلــق بــالفرد نفــسه، و منهــا مــا هــو خــارجي يــرتبط بمتغيــرات ذات صــلة بــالظروف التــي يــدرس فيهــا، ومــاهو مطالــب بــه مــن واجبــات، خــصوصا وأنــه ملــزم بتحقيــق أهــداف وطموحــات معينــة وفــق جدول زمني محدد.

ففــي دراســة أجريــت بمخبــر" الوقايــة والأرغنوميــا" بجامعــة الجزائــر(2007)، عــن أهــم العوامــل أو المــصادر المتــسببة فــي إحــداث الــضغط النفــسي لــدى طلبــة هــذه الجامعــة، بينــت النتــائج أن هنــاك عــدة مــصادر أهمهــا: ظــروف الإيــواء بالإقامــات الجامعيــة، ضــعف وتــأخر المنحــة الجامعية،علاقــة الطلبــة بالأســاتذة، سـلوك الطلبــة فــي الوســط الجــامعي، التوقيــت الدراســي، النقــل الجــامعي، الوســائل الماديــة للتــدريس،المقرر الدراســي، الإضــرابات،علاقة الطلبــة بــالمجتمع، ظــروف عمليــة التدريس، علاقة الطلبة بالإدارة، قلة المراجع.(بوظريفة وعيسي،2007).

5- آثار الضغط النفسي:

نظرا لتزايد الأمراض الجسدية والنفسية المرتبطة بالضغوط النفسية،أصبحت المؤسسات الحكومية والخاصة والمنظمات تنفق المليارات كتكاليف لعلاج هذه الأمراض، ففي إحصائيات لمنظمة الصحة العالمية تشير إلى أن بريطانيا وفنلندا وايرلندا واسكتلندا، تسجل فيها أعلى نسبة من الوفيات بأمراض القلب بسبب الضغوط النفسية.

(Jean Benjamin Stora,1995 :3).

ولقد أشارت تقارير طبية أنه في الولايات المتحدة الأمريكية، 75% من المشكلات الصحية لها علاقة بشكل أو بآخر بالضغوط النفسية، و تشمل قائمة المشكلات الصحية: السرطان والقرحة المعدية وأمراض القلب.(علي عسكر، 2000: 22).

و قد قام " فونتانا Fontana 1989" بوضع قائمة للتغيرات التي تحدث للفرد عند تعرضه للضغوط على النحو التالي:

5 -1-. آثار فسيولوجية، منها:

- زيادة الأدرينالين بالدم مما يؤذي الجسم، وإذا استمر لمدة طويلة أدى إلى أمراض القلب واضطراب الدورة الدموية.
- زيادة إفراز الغدة الدرقية مما يؤدي إلى نقص الوزن والإجهاد والانهيار الجسمي.
- زيادة إفراز الكولسترول من الكبد يؤدي إلى الإصابة بأمراض القلب (تصلب الشرايين)، كما تحدث تغيرات في أجهزة الجسم مثل اضطرابات معدية، تفاعلات جلدية، إقلال مناعة الجسم.

2-5. آثار انفعالية، منها:

- حدوث تغيرات في صفات الشخصية.
- زيادة التوترات الطبيعية والنفسية.
- زيادة الإحساس بالمرض.
- ظهور الاكتئاب.
- ضعف تقدير الذات.

3-5. آثار معرفية، منها:

- عدم القدرة على التركيز والتخطيط والتنظيم.

- اتخاذ قرارات مسرعة تؤدي إلى كثرة الأخطاء مع عدم قدرة الجسم على الاستيعاب.
- تداخل الأفكار مع بعضها البعض.

4-5. آثـار سلوكية، منها:

النسيان، الإهمال، زيادة مشاكل التخاطب كاللجلجة والتلعثم، انخفاض مستوى الطاقة، القلق في النوم، إلقاء اللوم على الآخرين،عدم تحمل المسؤولية.(وليد خليفة ومراد عيسى، 2008: 144- 145).

إضافة إلى ما سبق ذكره من آثار سلبية للضغط النفسي على الأفراد، فإننا لا يجب أن نغفل عن وجود بعض الآثار الإيجابية للضغوط المعتدلة، والتي تسمح للفرد بإنجاز مهامه في وقتها وتنشيط تفكيره، و تعطيه دافعا سيكولوجيا للعمل.

كما أن شخصية الفرد و ما تتميز به من سمات، إضافة إلى الاختلاف في إدراك الموقف الضاغط بين الأفراد و تقييمهم له، و عوامل أخرى، كل ذلك من شأنه أن يحدد حجم الآثار السلبية التي تحدث للفرد بسبب تعرضه للضغط النفسي... وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في العنصر الموالي من هذا الفصل.

6- العوامل المؤثرة في الضغط النفسي:

توجد عوامل نفسية وشخصية وبيئية ترتبط بدرجة الإحساس بالضغوط النفسية، من هذه العوامل ما يلي:

1-6. الإدراك و التقييم المعرفي: يقول " جودهارت Good Hart 1985": << إذا فكرت في مصطلح سلبي فإنك تحصل على نتائج سلبية، وإذا فكرت في مصطلح إيجابي فإنك تحصل على نتائج إيجابية. هذه هي الحقيقة البسيطة للقانون المدهش للرخاء والتوافق النفسي>>.

إن مصطلح " ضغط" في الحقيقة مصطلح مجرد وليس له معنى على الإطلاق إذا لم يؤخذ في الحسبان رد فعل الكائن الحي للقوى الضارة الكامنة للمثيرات والأحداث التي يمر بها،

فلا يعتمد الإحساس بالضغط على شدة أو حدة أو دوام وقوع هذه الأحداث فحسب، ولكن يعتمد على إدراك الفرد ما إذا كانت المثيرات ضاغطة أولا.. فالضغط الذي ينصب على بعض الناس يمكن ألا يكون ضاغطا بالنسبة لآخرين.

وعلى ذلك فإن اعتبار حدث أو مثير ما ضاغطا سوف يعتمد على الإدراك المعرفي للموقف على أنه ضاغط أو مهدد للفرد أولا، بحيث أن القلق وتراكم المواقف التي يشعر فيها بالانضغاط تؤثر على توافق الفرد، ويمكن أن يكون ذلك مشروطا بالخبرات المبكرة وبالطريقة التي يدرك بها الفرد التهديد المصاحب للمثيرات أو المواقف.(عبد المعطي، 2006: 55- 56).

2-6. عوامل الشخصية: لقد تم التركيز على عوامل الشخصية التي يمكن أن تعمل كمصادر مقاومة أثناء الفترات الضاغطة، أهمها مايلي:

1-2-6. كفاءة الذات: أوضح " باندورا Bandura" أن السلوكات التكيفية تعتمد على التوقعات الخاصة بالكفاءة الذاتية ومنها:

- **تحقيق الأداء:** ويشير إلى خبرات الفرد السابقة، فالفرد الذي سبق له النجاح في موقف سابق، من الطبيعي أن يتوقع القيام بسلوك مماثل، مما يضيف بعدا إيجابيا لشعوره بكفاءة الذات.

- **الخبرة البديلة:** وتشير إلى الخبرات المكتسبة من الآخرين في مواجهة مواقف مماثلة.

- **الإقناع اللفظي:** ويشير على محاولة الآخرين إقناع الفرد بقدرته على الأداء في مواجهة المواقف الضاغطة.

- **الحالة الفسيولوجية:** وتشير إلى التغيرات الداخلية المصاحبة للقلق المرتبط بالمواقف الضاغطة.

ولقد وجد أن ذوي الدرجة العالية من كفاءة الذات يواجهون المواقف الضاغطة بدرجة منخفضة من الاستثارة الفسيولوجية.

6-2-2. الصلابة النفسية:

وتعني شدة القدرة على الاحتمال (Hardiness)، فقد أوضحت" سوزان كوباسا وزملاؤها 1982، Kobassa, Madi, Kahn " أن مجموعة من خصائص الشخصية التي لديها القدرة على الاحتمال تتضمن تنظيمات خاصة بالالتزام Commitment، والضبط Control، والتحدي Challenge... فالأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من الصلابة النفسية وقوة الاحتمال، تكون لديهم قدرة أكبر على توقع الأزمات والتغلب على المواقف الضاغطة.(عبد المعطي، 2006: 59-60).

6-2-3. المساندة الاجتماعية:

يقصد بالمساندة الاجتماعية (Social support) تلك العلاقات القائمة بين الفرد وآخرين والتي يدركها على أنها يمكن أن تعاضده عندما يحتاج إليها، أو أنها السند العاطفي الذي يستمده الفرد من الآخرين بالقدر الذي يساعده على التفاعل الإيجابي مع الأحداث الضاغطة ومع متطلبات البيئة التي يعيش فيها.

وتلعب المساندة الاجتماعية دورا وقائيا، إذ أن لها أثرا مخففا لنتائج الأحداث، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث مؤلمة، تتفاوت استجاباتهم المؤلمة لتلك الأحداث تبعا لتوفر مثل هذه العلاقات الودودة والمساندة، حيث يزداد احتمال التعرض للاضطرابات النفسية كلما نقص مقدار المساندة الاجتماعية كما ونوعا.

وعلى ذلك فإن المساندة الاجتماعية تلعب دورا في تخفيف المعاناة الناتجة عن ضغوط الحياة: - فربما كان لها تأثير فوري على نظام الذات، يزيد من تقدير الذات والثقة بها.

- وربما كان لها تأثير مباشر على الانفعالات، إذ يولد التفاعل الاجتماعي الداعم درجة من المشاعر الإيجابية تكف الاكتئاب والقلق.

- كما أن الأحداث الخارجية يدركها الفرد على أنها أقل مشقة عندما يشعر أن الدعم (المساندة) والمساعدة متوفران، ومن ثمة يتمكن من مواجهة المشكلة. وفي حالة العلاقات المستقرة طويلة المدى، يتوقع أن هذه الفوائد يمكن الاعتماد عليها، وأنها ستظل متاحة أمامه.(مايكل أرجايل، 1993: 47- 48).

إن العوامل سالفة الذكر – على الرغم من أهميتها- ليست وحدها التي تتحكم بدرجة الضغط النفسي الذي يمكن أن يعيشه الفرد، بل هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية في تحديد الاستجابة للضغط والتأثر به من طرف الأفراد، ولعل أهمها، شدة العامل الضاغط ومدة حدوثه، فكلما كان الحدث الضاغط قويا ومستمرا عبر الزمن، كلما ضعفت مقاومة الفرد وبدأت أعراض الضغط السلبية بالظهور، أما إذا كانت شدة الضغط ضعيفة وآنية فمن الممكن أن يقاومها الفرد في حينها دون أن تترك آثارا خطيرة عليه. بالإضافة إلى هذا العامل، فمن الممكن الإشارة إلى أن الفرد الذي يتلقى المساعدة الطبية (الدواء) أو السيكولوجية (عملية التفريغ)، يكون له حظ أوفر في التعامل مع الضغط النفسي، من نظيره الذي يواجه وضعيته الضاغطة بدون تلك المساعدة.

7- قيـاس الضغط النفسي:

لطالما واجهت عملية قياس الضغوط النفسية بشكل مباشر بعض الصعوبات نظرا لاختلاف وجهات النظر حول هذا المفهوم، والخلط القائم بين العوامل المسببة للضغوط وبين آثارها.

ويعتبر" ثاير Thayer" من الأوائل الذين نبهوا إلى إمكانية قياس الضغوط النفسية، وذلك عن طريق الصفات المزاجية التي يظهرها الفرد في تقريره الذاتي.

وأعد "Thayer " قائمة للمزاج تعرف بـ (ADACL) و طبقها على المجتمع الأمريكي، فوجد صعوبات في تفسير النتائج لأن القائمة احتوت على العديد من المميزات والخصائص ذات الطابع الثقافي المحض مما قلل من صدق القائمة و جعلها محل نقد، فدفع ذلك كل من " كوكس ومكاي وآخرون Cox & Mackay Et al" إلى تعديل القائمة وهذا بحذف بعض

الصفات المتعلقة بالشعب الأمريكي، وأضافوا صفات أخرى، وطبقوا القائمة على عينة من المجتمع الأوروبي، وتوصلوا عن طريق التحليل العاملي إلى نوعين من الصفات هما:

- صفات تتضمن المشاعر السارة والمشاعر المكدرة (غير السارة) وأطلقوا عليها اسم (الضغط النفسي).

- صفات تتعلق باليقظة والنوم والاسترخاء والشدة و التعب والنشاط والحيوية والفاعلية والكسل، وأطلقوا عليها عامل " الاستثارة Arousal"، واعتبروا أن كلا العاملين (الضغط والاستثارة) يكشفان على حالة الانضغاط التي يعيشها الإنسان.**(الرشيدي، 1999: 23).**

على أن أغلبية الباحثين يعتمدون في قياس الضغط النفسي على مقياس" توماس هولمس وريتشارد راي Thomas Holmes& Richard ralie " والمسمى بمقياس إعادة التوافق الاجتماعي (Social Readjustment Rating)، والمشهور اختصارا بـ (S R R S)، ويضم 43 حدثا من أحداث الحياة، سارة ومكدرة، وتمثل مواقف مهنية وعائلية وشخصية واجتماعية لها أبعاد اقتصادية واجتماعية، وتحمل الأسئلة أوزانا من الضغوط تتراوح ما بين 11 إلى 100 نقطة.

ولقد خضع مقياس" هولمز و راي Holmes & rahe" إلى عدة تعديلات، كالتعديل الذي قام به" برامويل Bramwell" في دراسته على طلبة الجامعة.(جمعة سيد يوسف، 2001- ب-: 224).

وتوجد مقاييس نفسية أخرى تستعمل في قياس الضغط النفسي، منها ما هو معملي أو شفوي أو كتابي، أي عن طريق الإجابة على بعض الأسئلة، ثم تحسب الاستجابات لتستخرج نسبة الإجهاد أو كمية الضغوط الواقعة على الفرد، أو يقاس بواسطة أجهزة عملية تقيس التوازن الحركي- العقلي، أو قوة الانفعالات وشدتها.(سعد الأمارة، 2001: 05).

ومن الأدوات شائعة الاستخدام في قياس الضغط النفسي نضيف مايلي:

- مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي: الذي تم وضعه من طرف " ماسلاش وجاكسون" لاستخدامه في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية، و هو يقيس ثلاث أبعاد رئيسية هي: الضغط الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز... و على أساس الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على كل بعد، تصنف درجة الاحتراق النفسي عنده ما بين عالية أو معتدلة أو منخفضة. (لوكيا وبن زروال،43:2002).

- مقياس إدراك الضغط: الذي أعده " ليفينستين وآخرون Levenstein et al 1993" لقياس مؤشر إدراك الضغط، ويشمل 30 عبارة تتوزع وفق نوعين من البنود، منها المباشرة وغير المباشرة، تضم البنود المباشرة 22 عبارة، أما البنود غير المباشرة فتضم 08 عبارات، ويتم الحصول على القيم الخام بجمع كل النقاط المتحصل عليها في الاختبار من البنود المباشرة وغير المباشرة، وتتراوح الدرجة الكلية بعد حساب مؤشر إدراك الضغط من صفر(0)الذي يدل على أدنى مستوى ممكن من الضغط إلى واحد(1) ويدل على أعلى مستوى ممكن من الضغط.(آيت حمودة، 2006: 225).

- مقياس الضغط الوظيفي: Occupationnal stress Inventory.

- مقياس جودة الحياة لـ" روبرت إليو Robert Eliot".

- نظام تحليل الضغط Analyse System Stress: وضعه مخبر الأبحاث في سان فرانسيسكو، ويتشكل من 114 سؤالا أو نظاما لتحليل مصادر الضغط النفسي.(بوفاتح محمد، 2005: 44).

بالإضافة إلى المقاييس سالفة الذكر، لطالما استعمل الباحثون في دراساتهم لقياس الضغط النفسي وسائل أخرى أكثر مرونة وخصوصية لأبحاثهم، تمثلت أساسا في وسيلة الاستبيان أو الاستمارة، هذه الأخيرة التي عادة ما يقوم الباحث ببنائها لتتلاءم بشكل دقيق مع خصائص مجتمع بحثه.

8- الإستراتيجيات الوقائية والعلاجية للضغط النفسي:

للتخفيف من آثار العوامل الضاغطة التي يواجهها الفرد في حياته اليومية، أي مساعدته على السيطرة عليها أو الحد منها أو إدارتها أو تحملها والتكيف معها، تناول المهتمون بالإجهاد استراتيجيات وقائية وعلاجية كثيرة، نتطرق إلى أهمها فيما يلي:

8-1. الإستراتيجيات الوقائية، منها:

8-1-1. وضع أهداف معقولة: ضع أهدافا و توقعات حقيقية متجنبا الحدود القصوى فإذا كنت لا تتوقع سوى القليل من نفسك فقد تواجه خطر السأم، والشعور بالذنب، وفقدان احترام الذات مما يؤدي إلى الاكتئاب، ولكن إذا بالغت في الأخذ فسوف تواجه خطر الحمل الزائد، والضغط النفسي والقلق، لذا يجب أن تعرف قدراتك، وتستخدم بأقصى ما تستطيع، ويجب أن تعرف حدودك و تعيش ضمنها فقط.

8-1-2. تنظيم الوقت وعمل جدولة له: أعط لنفسك وقتا كافيا لإنجاز أهدافك، و بدل المهام المسببة للضغط النفسي بمهام تؤمن درجة أكبر من الاسترخاء،خذ استراحات واسمح لنفسك بكميات معقولة من وقت الفراغ، أستخدم هذا الوقت لإنهاء عمل متأخر أو للتأمل، أو لإجراء بعض التمارين الرياضية أو للقراءة أو لمجرد النظر إلى الفضاء البعيد.

8-1-3. تنمية المهارات الاجتماعية: يمكن للعلاقات المتبادلة بين الأشخاص أن تكون أكبر مصدر للضغط النفسي.وكان الفيلسوف الكبير" جان بول سارتر" قد كتب مرة يقول:<< إن جهنم هي الناس الآخرون>>. وفي الواقع فلا توجد سوى أشياء قليلة تستطيع أن ترفع ضغط الدم أسرع من النزاعات مع الأشخاص المعادين أو كثيري المتطلبات، تعلم كيف تعاملهم، واستمع باهتمام إليهم، محاولا أن تفهم ماذا يكمن وراء غضبهم. وعوضا عن إطفاء النار بالنار اعترف بالعدوانية وحاول تفتيتها بقولك مثلا:" يبدو أنك غاضب، فهل أستطيع أن أقدم المساعدة؟".

ابقى هادئا و لكن لا تتراجع دائما. وعوضا من ذلك تعلم كيف تدافع عن نفسك وتحمي حقوقك ومصالحك.(عطا الله الخالدي، 2008: 29-30).

8-2. الإستراتيجيات العلاجية، و منها:

8-2-1. العلاجات الفيزيائية: كالعلاج بالماء أو بالتدليك، فاستخدام الماء بجميع الصور وفي درجات حرارة مختلفة كالحمامات ودوش الماء، أو البحار... تعطي كلها أحسن النتائج، و قد تطور أسلوب العلاج العلمي بالماء كثيرا، فتنبيه الأعصاب السطحية للجلد بواسطة دوشات الماء له تأثير مباشر و عام على الجهاز العصبي المركزي.و هذا الأسلوب سهل التطبيق وبإمكانه إزالة حالة الإعياء والإجهاد في بدايتها أو يؤخر ظهورها.

(لوكيا الهاشمي وبن زروال فتيحة، 2002: 72).

8-2-2. الرياضة: إن التمارين الرياضية البدنية جيدة لعقلك بمقدار ما هي جيدة لجسمك. فالرياضة تحسن المزاج و تفتت الضغط النفسي، وتحارب الاكتئاب، وإذا تطورت صحتك البدنية، فإن الرياضة سوف تزيد طاقتك وقوتك و حيويتك. ومع تحسن جسمك، فإن صورتك الذاتية تتحسن هي الأخرى، وإن تعلمك كيفية السيطرة على جسمك سوف يزيد إحساسك بكونك سيد نفسك، و بالتالي تزيد ثقتك بنفسك أيضا... إن الآليات العصبية الكيميائية تساعد أيضا في تفسير كيفية تأثير الرياضة في النفس. فتمارين التحمل تزيد إمداد الجسم"بالأندروفينات" التي تصارع الألم وترفع المزاج.(عطا الله الخالدي، 2008: 31).

8-2-3. الاسترخاء: وهو فن التحكم في أجسامنا عضليا و عقليا، و يعود أصله إلى العادات الهندية والصينية القديمة، أما في العصر الحديث، فقد كانت أولى الأعمال العلمية التي تناولت هذه الطريقة في بداية القرن العشرين على يد "شولتر" من كلية الطب في برلين، والذي أطلق على طريقته اسم " الاسترخاء الذاتي التركيزي"، وتجدر الإشارة إلى أن ممارسة الاسترخاء تسمح بتحقيق الفوائد التالية:

- إعطاء توتر طبيعي للعضلات حسب العمل المطلوب.
- تحقيق استرخاء تام أثناء النوم يؤدي إلى راحة كاملة.

- يهدئ الجهاز العصبي.

- التخلص من التعب الناتج عن العمل.

- ممارسته الجيدة تسمح بتخفيض حساسية الفرد للألم.

- تنظيم التنفس و إبطاء النبض.

- توقيف الحركات اللاإرادية للعضلات و بالتالي تجنب أي توتر.

- التمكن من التحكم في الذات والوعي بها.

- تخفيض النشاط النفسي وبالتالي تجنب التوتر.

8-2-4. العلاج المعرفي: تعتمد هذه الإستراتيجية على تغيير تأويل أو إدراك الموقف الذي يعتبر مجهدا، فتتغير بذلك استجابة العضو الفسيولوجية والانفعالية و لا يحدث إجهاد.

فالمشكلة إذن تكمن في كيفية تقييمنا للحدث وليس في الحدث نفسه، لأن نفس الحدث قد يسبب الضغط، كما قد لا يسببه حسب إدراكنا له.

لذلك فإن تدريب الفرد على تفسير الموقف بطريقة تجرده من أثره الضاغط عليه، يساعده على الاحتفاظ باستجابات طبيعية لعضويته.(لوكيا وبن زروال ، 2002: 53-54-55).

وفي هذا النوع من العلاج يحاول المرشد النفسي(المعالج) شرح المراحل الممكنة التي تمر بها استجابة العميل عندما يتعرض لموقف ضاغط، و تقديم معلومات حول مهارات واستراتيجيات التكيف التي تعتمد على الفعل المباشر، بحيث يستخدم المسترشد سلوكات تكيفية تساعده على السيطرة على التوتر(الاسترخاء العضلي و الذهني).(عطا الله الخالدي، 2008 : 35).

خلاصــــــــــة:

ما يمكن استخلاصه مما جاء في هذا الفصل هو أن مفهوم الضغط النفسي جمع بين أكثر من علم و تخصص وعالم و باحث في دراستهم له، كعلم النفس والطب والبيولوجيا، ولا يمكن حصر هذا الموضوع في أي علم أو نظرية أو اتجاه. كما أن الضغط النفسي ليس مجرد ظاهرة سيكولوجية يمكن أن يعيشها الفرد ويتعامل معها وفق قدراته وسماته الشخصية، وإنما أيضا هو مجال خصب لدراسات وبحوث مستقبلية، من الممكن أن تزيل الغموض الذي يحيط به، سواء عن كيفية حدوثه، أو تأثيراته على حياة الأفراد والجماعات، وأهم من كل ذلك التوصل إلى الإستراتيجيات الأكثر فاعلية في مواجهته والحد من تأثيره، باعتباره ظاهرة حتمية زادت حدتها بسبب ما وصلت إليه الحضارة الحديثة، والتطور الهائل والسريع الذي نحن نعيشه.

الجـــــانب

التطبيقي

الفصـــــل الخـــــامس

إجــراءات الدراســـة الميدانيـــة

1 - منهــج الــدراسة.

2 - الدراسة الاستطـلاعية.

2 -1. العــينــة.

2 -2. إجراءات التطبـيـق.

2 -3. ضبط أدوات القيـاس.

3- الدراســـة الأساسية.

3 -1. خصائص العينة وكيفية اختيارها.

3 -2. أدوات القيـاس.

3 -3. إجراءات التطبيـق.

3 -4. المعالجة الإحصـائية للبيانات.

تمهــيد:

إن الوصول إلى النتائج النهائية للدراسة يتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة، لأن صحة نتائج أي دراسة علمية أو خطئها يرجع في الأساس إلى الخطوات المنهجية المتبعة في ذلك. فوضوح المنهج، وتجانس العينة وسلامة طرق تحديدها وحصرها، واختيار أدوات القياس المناسبة وما تتميز به من صدق وثبات، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك... كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية عالية، وهذا ما حاول الطالب الباحث مراعاته وإتباعه في هذه المرحلة، والتي سوف نعرضها في هذا الفصل.

1- منهــج الدراســة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، نظرا لملائمته طبيعة الموضوع المراد دراسته، وباعتباره أيضا المنهج الأكثر استخداما في دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية، حيث عرّفه بشير صالح الرشيدي بأنه "المنهج الذي يعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث".(بشير الرشيدي، 2000: 59).

2- الدراسـة الاستطـلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم مراحل البحث العلمي، فبناء على الدراسة الاستطلاعية، وعلى ضوء ما يصادف الباحث من صعوبات، وما يظهر من النواحي التي تستوجب التغيير، فإنه يقوم بالمراجعة النهائية لخطوات بحثه حتى يكون مطمئنا لسلامة التطبيق، فهذه هي الفرصة الوحيدة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق.(بركات،1984: 76).

2- 1. العينــــــة:

تضمنت عينة الدراسة الاستطلاعية **(30)** طالبا وطالبة جامعيين، يمثلون قسما كاملا في السنة الأولى علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الجزائر2 (بوزريعة)، للسنة الجامعية 2010/2009.

2- 2. إجـراءات التطبيق:

قمـنا بتطبيق بطارية المقاييس التالية: مقياس إدراك الضغط النفسي، مقياس مركز التحكم، ومقياس مستوى الطموح، خلال نهاية شهر أفريل 2010، وباعتبار أن الذي يهمنا في الدراسة الاستطلاعية بالدرجة الأولى هو تصحيح وتدقيق العبارات الواردة في المقاييس، فقد أضفنا خانة نسأل فيها المجيب (هل العبارة واضحة أم غامضة).

- بالنسبة لمقياس **"إدراك الضغط النفسي":**

العبـــــارات	البدائـــــــــل				هـــل العبـــارة	
	أبدا	أحيانا	كثيرا	دائما	واضحة	غامضة
1-						
2-						

- بالنسبة لمقياس**"مركز التحكم"**:

الرقـــــم		**العبـــــارات**	**العبـــارة المفضلة**	**هل العبـــــــارة**	
				واضحـة	**غامضـة**
1	**أ**				
	ب				
2	**أ**				
	ب				

- بالنسبة لمقياس: **" مستـوى الطمـوح"**:

العبـــــــارات	**تنطبق عليّ تماما**	**تنطبق عليّ كثيرا**	**تنطبق عليّ أحيانا**	**تنطبق عليّ قليلا فقط**	**لاتنطبق عليّ إطلاقا**	**هل العبـــــارة**	
						واضحة	**غامضة**
-1							
-2							

قمنا بتنقيط إجابات مقياس**"إدراك الضغط النفسي"** بإعطاء درجة واحدة إلى أربع درجات (من 1 إلى 4) من اليمين إلى اليسار، وذلك في البنود المباشرة وعددها (22 بند)، أما في البنود غير المباشرة (8 بنود) فتنقط بصفة معكوسة (من 4 إلى 1).

كما قمنا بتنقيط إجابات مقياس **"مركز التحكم"** بإعطاء درجة واحدة لكل اختيار للعبارة التي تشير إلى التحكم الخارجي، وصفر لكل اختيار للعبارة التي تشير إلى التحكم الداخلي.

أما بالنسبة لمقياس **"مستوى الطموح"** فقد قمنا بتنقيط الإجابات بإعطاء 5 درجات إلى درجة واحدة من اليمين إلى اليسار، ثم جمعنا العلامات المتحصل عليها وقسمناها على عدد البنود.(سنورد معلومات مستفيضة حول هذه المقاييس في الدراسة الأساسية).

قمنـا بتصحيح الإجابات وتحليلها تحليلا إحصائيا قصد حساب ثبات المقاييس.

2- 3 . ضبط أدوات القياس.

2- 3-1. ثبـات المقاييس:

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين.(مقدم، 2003: 152).

وتوجد عدة طرق لحساب قيمة معامل الثبات لاختبار معين، يستعمل في بعض هذه الطرق تطبيق الاختبار مرة واحدة، وفي بعضها الآخر يتم التطبيق مرتين. ومن هذه الطرق نذكر: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للاختبار، طريقة الصور المتكافئة، طريقة معامل التكافؤ والاستقرار، طريقة التجزئة النصفية. (ملحم، 2000: 257-262).

قمنا بحساب ثبات المقاييس في هذه الدراسة بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قمنا بتطبيق المقاييس الثلاثة (مقياس إدراك الضغط النفسي، مقياس مركز التحكم، مقياس مستوى الطموح) على عينة مكونة من **(30)** طالبا وطالبة في السنة الأولى علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا **بجامعة الجزائر2**، وبعد ثلاث أسابيع أعدنا تطبيق المقاييس على نفس أفراد العينة، وبعد التصحيح تحصلنا على علامتين لكل مفحوص في مرتي التطبيق وذلك بالنسبة لكل مقياس، وبعدها تم حساب معاملات الارتباط بين العلامات المحصلة في التطبيق الأول للاختبار وتلك المحصلة في التطبيق الثاني له، وبالتالي تحصلنا على معامل الثبات الخاص بكل مقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(01): معاملات الثبات الخاصة بأدوات الدراسة

المقيــــــــــــاس	معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيـق
مقياس مركز التحكم	α = 0.82
مقياس مستوى الطموح	α =0.74
مقياس إدراك الضغط النفسي	α =0.87

وتشير النتائج إلى تمتع أدوات الدراسة بثبات مقبول، وبالتالي يمكن الوثوق بتطبيقها على البيئة الجزائرية.

2-3-2. صدق المقاييس:

بمـا أن أدوات بحثنـا الحـالي والمتمثلـة فـي بطاريـة المقـاييس التاليـة: مقيـاس إدراك الـضغط النفـسي (ليفنـستين)، مقيـاس مركـز الـتحكم (روتــر)، ومقيــاس مــستوى الطمـوح (سـمية برهـومي)، هـي مقـاييس متداولـة، اسـتعملت فـي العديـد مـن البحـوث النفـسية والتربويـة، المـشابهة لبحثنـا الحـالي مـن حيـث العينـة وخصائـصها الثقافيـة والاجتماعيـة، وتـم خلالهـا التأكـد مـن صـدق هـذه المقـاييس بطـرق مختلفـة (سنـشير إليهـا بالتفـصيل فـي الدراسـة الأساسـية). فقـد اكتفينـا فـي دراسـتنا الحاليـة باسـتخدام أسـلوب الـصدق المنطقـي، الـذي يعـرف كـذلك بـصدق المـضمون، أو صـدق المحكّمـين، حيـث عرضـنا المقـاييس علـى خمـسة أسـاتذة مـن المختـصين فـي علـم الـنفس والقيـاس النفـسي، الـذين لهـم خبـرة وتجربـة عاليـة فـي مجـال البحـث العلمـي، وذلـك لتحكـيمهم قـصد تقـويم البنـود، وطلبنـا مـنهم إبـداء آرائهـم وملاحظـاتهم بخصوص:

- مدى دقة التعليمات ووضوحها.

- مدى مناسبة العبارات لقياس البعد الذي وضعت لقياسه.
- مدى وضوح العبارات و سلامة لغتها، وعدم قابليتها للتأويل.

أكدت لجنة المحكمين على أن أسئلة مقياس "إدراك الضغط النفسي" ومقياس"مركز التحكم" ومقياس "مستوى الطموح" هي مناسبة للعينة الجزائرية (الطلبة الجامعيين)، لأنها تعبرعن مواقف إنسانية، وصيغت بلغة مفهومة، باستثناء بعض العبارات الواردة في بنود المقاييس، والتي أشار إليها المحكمون وأجمعوا على ضرورة تعديلها، أو وجدنا حولها نسبة غموض عالية لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، فقمنا بتعديل بعض الصياغات لتحقيق المزيد من فهمها في البيئة الجزائرية، وقد جاءت التعديلات كما يلي:

- بالنسبة لمقياس**"إدراك الضغط النفسي"**:

شملت التعديلات 3 عبارات فقط، وهي تعديلات بسيطة جدا، مست الصياغة اللغوية فقط، ولم تغير في معاني الجمل على الإطلاق، وقد جاءت هذه التعديلات على النحو التالي:

جدول (2): التعديلات التي أدخلت على بعض عبارات مقياس" إدراك الضغط النفسي".

رقم العبـارة	العبـــارة قبـل التعديـــل	العبـــارة بعـد التعديـــل
15	تبدو مشاكلك أنها ستتـراكم	يبدو أن مشاكلك ستتـراكم
21	تمتع نفسك في عملك	تستمتع أثناء أدائك لعملك
29	لديك الوقت الكافي لنفسك	لديك الوقت الكافي للاهتمام بنفسك

- بالنسبة لمقياس"**مركز التحكم**":

شملت التعديلات 9 عبارات من 8 فقرات من مجموع فقرات المقياس والتي عددها 29 فقرة، وهي تعديلات مست بعض الصياغات للجمل ولم تغير في معناها، بل زادتها وضوحا وفهما. والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (3): التعديلات التي أدخلت على بعض عبارات مقياس مركز التحكم.

الرقـــم	العبـــارة قبـــل التعديـــل	العبـــارة بعـــد التعديـــل
3- ب	يرجع سوء الحظ الذي يلتقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.	يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
4- أ	الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة اعتقاد غير صحيح.	الاعتقاد بأن الأساتذة لا يعدلون بين الطلبة اعتقاد غير صحيح.
8 - أ	تلعب الوراثة الدور الكبير في تحديد شخصية الفرد.	تلعب الوراثة الدور الأكبر في تحديد شخصية الفرد.
9- أ	أعتقد في صحة المثل العامي القائل:" اللي مكتوب على الجبين لازم تشوفه العين".	أعتقد في صحة المثل القائل: " اللي مكتوب على الجبين ما ينحوه اليدين".
9- ب	عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف فإن النتائج تكون أسوء مما لو بادرت و اتخذت قرارا معينا.	عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف لوحدها فإن النتائج تكون أسوء مما لو بادرت واتخذت قرارا معينا.
10- ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات غير ذات صلة بالمنهج بحيث تجد أن الاستذكار قد ضاع هباء.	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات ليست لها صلة بالمنهج بحيث نجد أن الاستذكار قد ضاع هباء.
21- ب	معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة	معظم الأحداث السيئة إنما نحن من يتسبب فيها نتيجة نقص القدرة أو الجهل أو

	أوالجهل أو الكسل أو كل أولئك.	الكسل أوكل ذلك.
22 - ب	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعل أصحاب المناصب السياسية.	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعله أصحاب المناصب العليا.
23 - ب	أحيانا لا أستطيع أن أفهم كيف انتهى المعلمون إلى الدرجات التي يعطونها.	أحيانا لا استطيع أن أفهم كيف انتهى الأساتذة إلى الدرجات التي يعطونها للطلبة.

- بالنسبة لمقياس**"مستوى الطموح"**:

مست التعديلات 4 عبارات من مجموع 50 عبارة مكونة للمقياس، بالإضافة إلى كلمة "المفردات" التي كان المقصود بها بنـود المقياس، والتي رأى بعض المحكمين أنه من الأحسن استبدالها بكلمة"العبارات". وكانت التعديلات التي أدخلت بسيطة، هدفت إلى تحسين الصياغة اللغوية للجمل لكي تكون أكثر قبولا من طرف عينة الدراسة. والجدول الآتي يوضح هذه التعديلات:

جدول (4): التعديلات التي أدخلت على بعض عبارات مقياس"مستوى الطموح".

الرقـــم	العبـارة قبل التعديـل	العبـارة بعد التعديـل
	المفـــردات (يقصد بها بنود المقياس).	العبــارات.
18	أفضل طريقة الخطوة خطوة لتحقيق طموحاتي.	أتقدم خطوة فخطوة نحو تحقيق طموحاتي.
33	إن الظروف القاسية لا تؤثر على رغبتي في الإنجاز.	الظروف القاسية لا تؤثر على رغبتي في العمل.
41	التفاؤل يساعد في تحقيق الطموحات.	التفاؤل يساعدعلى تحقيق الطموحات.

44	أحب أن تكون لي مكانة اجتماعية.	أحب أن تـكون لي مكانة اجتماعية محترمة.

كما هو واضح من الجداول: (2،3،4) فإن التعديلات التي لحقت ببعض العبارات في مقياس إدراك الضغط النفسي، مقياس مركز التحكم، ومقياس مستوى الطموح، قد كانت في مجملها بسيطة، استهدفت الصياغة اللغوية فقط دون المساس بمعنى الجمل، وكان الهدف من هذه التعديلات هو الزيادة في التدقيق والتوضيح، حتى لا يكون هناك غموض لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية، وحتى لا يكون هناك مجال بأن يفهموا غير ما يقصد به من العبارات.

3- الدراسـة الأساسيـة:

3-1. خصائص العينة وكيفية اختيارها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الدارسين بكل من **جامعة الجزائر1، جامعة الجزائر2** ، **جامعة الجزائر3** ، للسنة الجامعية **(2010/2009)**، ذكورا وإناثا، ومن جميع التخصصات الموجودة بهذه الجامعات. أما عينة الدراسة فتضمنت **(287)** طالبا وطالبة يمثلون خمسة تخصصات جامعية، ويتوزعون على ثلاث جامعات بالجزائر العاصمة **(جامعة الجزائر1، جامعة الجزائر2، جامعة الجزائر3)**، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث قمنا بتقسيم مجتمع دراستنا إلى فئات، كل فئة تضم مفردات متجانسة، وقد تم سحب المفردات المطلوبة من كل فئة، بمعنى أننا قمنا بسحب خمسة تخصصات من بين جميع التخصصات الموجودة بالجامعات الثلاث، وبعدها أخذنا عينة من الطلبة من كل تخصص من التخصصات الخمسة، مراعين في ذلك تنوع عامل الجنس (ذكور، إناث)، وعامل نوع الإقامة (حي جامعي، مع الأسرة، حالات أخرى).

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، ونوع الإقامة .

التخصص الدراسي		علم النفس		علوم قانونية و إدارية		طب		ترجمة		علوم تجارية			
الجنس		ذكور	إناث	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	المجموع	النسب المئوية
نوع الإقامة	حي جامعي	16	29	12	8	12	16	13	19	17	21	163	56.79 %
	مع الأسرة	6	14	23	14	5	8	5	12	9	15	111	38.67 %
	حالات أخرى	2	0	3	1	2	1	2	1	0	1	13	4.52 %
المجموع		24	43	38	23	19	25	20	32	26	37	287	99.98 %
النسب المئوية		%8.36	%14.98	%13.24	%8.01	%6.62	%8.71	%6.96	%11.14	%9.05	%12.89	%99.96	

يتضح من الجدول أن عينة الدراسة تتوزع بين الذكور والإناث، المقيمين بالأحياء الجامعية، والقاطنين مع أسرهم، وبعض الحالات الأخرى(عند الأقارب،عند الأصدقاء...)،

كما يتوزع أفراد العينة على خمسة تخصصات جامعية تمثل ثلاث جامعات بالجزائر العاصمة و هي: **(جامعة الجزائر1، جامعة الجزائر2، جامعة الجزائر3).**

2-3. أدوات القياس:

1-2-3. مقياس إدراك الضغط النفسي.

- وصفه: وضع من طرف"ليفنستين و آخرون (1993) "Levenstein et al" لقياس مؤشر إدراك الضغط (Perceived stress index)، ويشتمل على 30 عبارة تتوزع وفق نوعين من البنود (المباشرة و غير المباشرة). تضم البنود المباشرة 22 عبارة، وتدل على وجود مؤشر إدراك ضغط مرتفع عندما يجيب المفحوص بالقبول تجاه الموقف، وإلى مؤشر إدراك ضغط منخفض عندما يجيب بالرفض.

وتتمثل هذه البنود في العبارات رقم:

(2،3،4،5،6،8،9،11،12،14،15،16،18،19،20،22،23،24،26،27، 28،30)، وتنقط هذه العبارات من 1 إلى 4، من اليمين (أبـدا)إلى اليسار (دائـما)، بينما تشمل البنود غير مباشرة 8 عبارات هي رقم: **(1،7،10،13،17،21،25،29)**، وتدل على وجود مؤشر إدراك ضغط منخفض عندما يجيب بالقبول، كما تنقط هذه البنود بصفة معكوسة من 4 إلى 1، من اليمين(أبـدا) إلى اليسار(دائـما)، يستنتج مؤشر إدراك الضغط في هذه المقاييس وفق المعادلة التالية:

$$\text{مؤشر إدراك الضغط} = \frac{\text{مجموع القيم الخام} - 30}{90}$$

ويتم الحصول على القيم الخام بجمع كل النقاط المحصل عليها في المقياس من البنود المباشرة وغير المباشرة، وتتراوح الدرجة الكلية بعد حساب مؤشر إدراك الضغط من صفر(0) الذي يدل على أدنى مستوى ممكن من الضغط (Lowest possible of stress) إلى واحد (1) الذي يدل على أعلى مستوى ممكن من الضغط (Highest possible level of stress).

- ثبات المقياس: تم قياس التوافق الداخلي (Internal Consistency) للاختبار باستعمال معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) فأظهر وجود تماسك قوي يقدربـ (α= 0.90)، كما أظهر قياس ثبات الاختبار باستعمال طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار بعد فاصل زمني قدره 8 أيام، وجود معامل ثبات مرتفع يقدر بـ (α = 0.82). وتشير"ليفنستين وآخرون (1993)" بأن هذا الاختبار يعتبر أداة ثمينة وإضافية لوسائل البحوث النفسية الجسدية، ويمكن أن يكون عاملا تنبؤيا هاما للحالة الصحية للفرد لاحقا .

أما في الدراسة الحالية فقد تأكدنا من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني يقدر بثلاثة أسابيع، فتحصلنا على معامل ثبات يقدر بـ (α =0.87)، <<وردت التفاصيل في الدراسة الاستطلاعية>>.

- صدق المقياس: لقد تم التحقق من صدق المقياس من طرف معده" ليفنستين وآخرون" باستخدام الصدق التلازمي(Concurrent Validity)، الذي يرتكز على مقارنة مقياس إدراك الضغط مع المقاييس الأخرى للضغط، فأظهر وجود ارتباط قوي مع "سمة القلق" يقدر بـ (α =0.75)، ومع مقياس إدراك الضغط لـ "كوهن Cohen" يقدر بـ (α =0.73)، بينما سجل ارتباط معتدل يقدر بـ (α =0.56) مع مقياس "الاكتئاب".

2-2-3. مقياس مركز التحكم.

- وصفه: صمم من طرف"جوليان روتر (1966) Jolian Rotter" وقام " علاء الدين كفافي (1982)" بتعريبه و تكييفه وتعديل بعض فقراته تعديلا يتفق والمعايير السائدة في الثقافة العربية، ويتكون هذا المقياس من 23 فقرة، تتضمن كل واحدة منها عبارتين، إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية في التحكم، والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية، وقد أضيفت إلى هذه الفقرات 06 فقرات دخيلة، وضعت حتى لا يكتشف أفراد العينة الهدف من المقياس، وهذه الفقرات لا تصحح وهي: (**1،8،14،19،24،27**).

والمطلوب من المفحوص أن يقرأ العبارتين معا ثم عليه أن يختار أيهما تتفق مع وجهة نظره، وإذا كان يوافق على العبارتين فإن عليه أن يختار أكثرهما قبولا لديه.

- إستعمالات المقياس: يقيس المقياس إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بسلوكه، وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية أوسلبية، لذا فإن المقياس يقيس بعض الاتجاهات الهامة في الشخصية، ومن هنا كانت استخداماته كثيرة تتعلق بمختلف المجالات، النفسية والتربوية والاجتماعية والسياسية والشخصية أيضا، كما يستخدم المقياس في الجوانب السوية والمرضية معا.

- طريقة التصحيح: أما طريقة التصحيح فيعطى المفحوص درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي والتي تخص العبارة (أ) المتمثلة في الفقرات التالية :

(**2،6،7،9،16،17،18،20،21،23،25،29**)، أما التي تخص العبارة (ب) فتتمثل في الفقرات:(**3،4،5،10،11،12،13،15،22،26،28**) وهكذا تكون درجة الفرد على المقياس عبارة عن مجموع الدرجات التي تعبر عن الاتجاه الخارجي، ومدى الدرجات على هذا المقياس يتراوح من 0 إلى 23 درجة.

ويصنف المستجوبون على هذا المقياس إلى فئتين:

- **الفئة الأولى:** (من 0 إلى 10) تعبر عن اتجاه داخلي.
- **الفئة الثانية:** (من 13 إلى 23) تعبر عن اتجاه خارجي.

ومن تحصل على الدرجة 11 أو 12 يعتبر حياديا.

أما في الدراسة الحالية فقد قمنا بتغيير الأساس الذي تفسر من خلاله النتائج وذلك بالتشاور مع عدد من الأساتذة المختصين في القياس النفسي، فأصبحت النتائج تفسر على النحو التالي:

- من 0 إلى 11 (تحكم داخلي).
- من 12 إلى 23 (تحكم خارجي).

وكما يظهر فإننا قمنا بإدماج الدرجة 11 مع فئة التحكم الداخلي، والدرجة 12مع فئة التحكم الخارجي، وهذا لكي لا يكون هناك مستجوبون حياديون يعرقلون لنا عملية تفسير نتائج هذا المقياس، ومقارنتها بنتائج المقياسين الآخرين المعتمدين في هذا البحث.

- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة " Kuder Richardson" باعتبار أنها أنسب طريقة في هذه الحالة، فكانت النتيجة: (α =0.71).(بن بريكة،84:2004).

أما في هذه الدراسة فقد تأكدنا من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدر بثلاثة أسابيع، فتحصلنا على معامل ثبات يقدر بـ: (α =0.82).

<< وردت التفاصيل في الدراسة الاستطلاعية>>.

3-2-3. مقياس مستوى الطموح.

- وصفه: صمم من طرف الباحثة "سمية محمد الصالح برهومي 2006" لقياس مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، تتوزع بنود المقياس توزيعا عشوائيا على خمسة أبعاد هي: الميل إلى المثابرة والتفوق، تحديد الهدف بدقة والعمل على تحقيقه، تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، النظرة الإيجابية للحياة والتفاعل مع المحيط، الإيمان بالحظ والتأثر بالأوضاع المعيشية.

يـشتمل المقيـاس علـى 50 عبـارة، أمـام كـل عبـارة خمـس احتمـالات للإجابـة (تنطبـق علـي تمامـا، تنطبـق علـي كثيـرا، تنطبـق علـي أحيانـا، تنطبـق علـي قلـيلا، لا تنطبـق علـي إطلاقـا)، والمطلـوب مـن المفحـوص أن يـضع علامـة(x) أمـام الاختيـار الـذي يناسبه، بحيث يعبر عن وجهة نظره ويعكس بدقة وصفه لنفسه.

- **طريقـــة التـــصحيح:** يـــتم تقـــدير الـــدرجات علـــى المقيـــاس بإعطـــاء الـــدرجات (1،2،3،4،5) المقابلـة للإجابـات (تنطبـق علـيّ تمامـا، تنطبـق علـيّ كثيـرا ، تنطبـق علـيّ أحيانـا، تنطبـق علـيّ قلـيلا، لا تنطبـق علـيّ إطلاقـا)، وتجمـع العلامـات المتحـصل عليهـا ثـم تقـسم علـى عـدد بنـود المقيـاس (50بنـدا)، وتتـراوح درجـات الفـرد مـا بـين 5 درجـات، ودرجـة واحـدة. ويتحـدد فيمـا يلـي مـستوى الطمـوح بمـا يتناسـب مع الدرجة المتحصل عليها:

5 درجات: مستوى طموح عالي جدا.

4 درجات: مستوى طموح عالي.

3 درجات: مستوى طموح متوسط.

2 درجات: مستوى طموح منخفض.

1 درجـة: مستوى طموح منخفض جدا.

أمـا فـي هذه الدراسة فقد قمنـا بتغيير الأسـاس الـذي تفسر مـن خلالـه النتـائج، وذلـك بالتشاور مع عدد من الأساتذة المختصين في القيـاس النفسي، فأصبحت النتـائج تفسر علـى النحو التالي:

من **3 إلى 5 درجات**: مستوى طموح مرتفع.

من **1 إلى 3 درجات**: مستوى طموح منخفض.

وسبب هذا التغيير يرجع إلى ضرورة تصنيف أفراد العينة حسب نتائج المقياس إلى فئتين اثنين، الأولى تتعلق بمرتفعي مستوى الطموح، والثانية تتعلق بمنخفضي مستوى الطموح،

وهذا لكي يسهل علينا مقارنة نتائج هذا المقياس بنتائج المقياسين الآخرين المعتمدين في هذه الدراسة.

- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة"تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار" من طرف معده "سمية محمد الصالح برهومي"، فتحصل على ثبات عام يقدر بـ: (α =0.94) وتدل هذه القيمة على ثبات المقياس لدرجة كبيرة.

كما قامت أيضا الباحثة بقياس التوافق الداخلي للاختبار باستعمال معامل "ألفا كرونباخ Alpha Cronbach" فكانت النتيجة (α =0.68).

أما في الدراسة الحالية فقد قمنا بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة "التطبيق وإعادة التطبيق "بعد فاصل زمني قدّر بثلاثة أسابيع، فتحصلنا على معامل ثبات يقدربـ:(α=0.74).<<وردت التفاصيل في الدراسة الاستطلاعية>>.

- صدق المقياس: تم التأكد من "الصدق الأقصى" للمقياس من خلال حساب الجذر التربيعي للثبات العام، فكان الصدق الذاتي يقدر بـ:(α =0.82).(سمية برهومي، 2006).

3- 3. إجراءات التطـبيق:

قمنا بتحضير نسخ من المقاييس بالعدد الكافي (مقياس إدراك الضغط النفسي، مقياس مركز التحكم، مقياس مستوى الطموح)، ووزعناها على **(320)** طالبا وطالبة ينتمون إلى ثلاث جامعات هي: **(جامعة الجزائر1، جامعة الجزائر2، جامعة الجزائر3)** أين كنا ننتقل من جامعة إلى أخرى، ومن قسم لآخر قصد توزيع العدد الكافي من بطاريات المقاييس، وأيضا لكي نصل إلى مختلف التخصصات المعنية بالدراسة، وكان ذلك في الفترة الممتدة بين **(2010/05/09)** إلى **(2010/05/20)**، كنا خلال هذه الفترة قد أكدنا لأفراد عينة دراستنا التحلي بروح الجدية في الإجابة على بنود المقاييس، وأظهرنا لهم قيمة تعاونهم في إثراء البحث العلمي، وكل ذلك من أجل الحصول على نتائج ذات ثقة ومصداقية إلى حد ما. تمكننا من استرجاع**(302)** بطارية من المقاييس، وأثناء عملية التصحيح قمنا باستبعاد كل

الحالات التي وجدناها قد خرجت عن حدود التعليمات، وكان عددها**(15)** حالة، وبالتالي أصبحت عينة الدراسة المعتمدة تقدر بـ : **(287)** فردا.

وبعد تصحيح المقاييس حسب مفتاح التصحيح الخاص بكل مقياس، قمنا بتفريغ البيانات الكمية في جداول خاصة للشروع في تحليلها إحصائيا.

3- 4. المعالجة الإحصائية للبيانات:

تم تحليل نتائج المقاييس بطريقة إحصائية، وكان ذلك بإدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستعمال برنامج الإحصاء للعلوم الاجتماعية **(SPSS)**. ولاختبار فرضيات الدراسة اعتمدنا على أساليب إحصائية وصفية وأخرى استدلالية.

- **تقنيات الإحصاء الوصفي:** النسب المئوية، الانحرافات المعيارية، المتوسطات الحسابية.
- **تقنيات الإحصاء الاستدلالي:**

- اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات **"T.test"** لمجموعتين مستقلتين ، وذلك لدلالة الفرق بين الداخليين والخارجيين في إدراك الضغط النفسي، ولدلالة الفرق بين ذوي مستوى الطموح المرتفع وذوي مستوى الطموح المنخفض في إدراك الضغط النفسي، وكذلك لدلالة الفرق بين عينة الطلبة الداخليين وذوي مستوى الطموح المرتفع وعينة الطلبة الخارجيين وذوي مستوى الطموح المنخفض في إدراك الضغط النفسي، وأيضا لدلالة الفرق بين الجنسين في إدراك الضغط النفسي.

- اختبار**"F"** لتحليل التباين أحادي الاتجاه، وذلك لدلالة الفرق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة من جميع التخصصات الدراسية المعنية بالدراسة، وكذلك لدلالة الفرق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة حسب متغير الإقامة بأنواعها الثلاث.

الفصـــل الســادس

نتـــائـــــــــج الــدراســـــــــة

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- تفسير ومناقشة النتائـج.

3- استنتـــاج عـــام.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: "توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي والطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا بحساب قيمة اختبار"T"، وجاءت النتائج كما هي ممثلة في الجدول الموالي:

جدول(6): دلالة الفروق بين الطلبة ذوي التحكم الداخلي والطلبة ذوي التحكم الخارجي في إدراك الضغط النفسي.

نـوع مركز التحكـــــم	العينة N	المتوسط الحسابي ×	الانحراف المعياري SD	قيمة اختبار "ت" T	الدلالة الإحصائية
الطلبة الذين لديهم تحكم داخلي	139	0.42	0.18	9.64	دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α= 0.05
الطلبة الذين لديهم تحكم خارجي	148	0.61	0.15		

يتبين من خلال الجدول (06) أن الفرق بين متوسط الطلبة الذين لديهم تحكم داخلي (x=0.42)، ومتوسط الطلبة الذين لديهم تحكم خارجي (x=0.61)، فيما يخص إدراك الضغط النفسي، دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث قدرت قيمة "ت" بـ (T=9.64) ، وهو فرق حقيقي ولا يرجع لعامل الصدفة، بنسبة تأكد (95%) واحتمال شك (05%). وهذا ما يؤكد صحة هذه الفرضية.

ومنه يمكن اعتبار أن الطلبة الذين لديهم مركز تحكم داخلي هم الذين تحصلوا على درجات أقل في إدراك الضغوط النفسية، مقارنة بالطلبة الذين لديهم تحكم خارجي، وهذا ما يترجم فعالية التحكم الداخلي في المواقف الضاغطة.

1- 2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: "توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي مستوى الطموح المرتفع والطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا بحساب قيمة اختبار "T" وجاءت النتائج كما هي ممثلة في الجدول الموالي:

جدول رقم(07): دلالة الفروق بين الطلبة ذوي مستوى الطموح المرتفع والطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض في إدراك الضغط النفسي.

مستوى الطمـــــوح	العينة N	المتوسط الحسابي ×	الانحراف المعياري SD	قيمة اختبار "ت" T	الدلالة الإحصائية
الطلبة الذين لديهم طموح مرتفع	138	0.41	0.16	11.47	دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05
الطلبة الذين لديهم طموح منخفض	149	0.62	0.15		

يتبين من خلال الجدول (07) أن الفرق الملاحظ بين متوسط الطلبة الذين لديهم مستوى طموح مرتفع (X=0.41) ، ومتوسط الطلبة الذين لديهم مستوى طموح منخفض (X=0.62) ، فيما يخص إدراك الضغوط النفسية، دال إحصائيا عند مستوى الدلالة

(X=0.05)، حيث قدرت قيمة "ت" بـ (T=11.47) ، وهو فرق حقيقي ، لا يرجع لعامل الصدفة ، بنسبة تأكد (95%) واحتمال شك (05%).وهذا ما يؤكد صحة هذه الفرضية.

ومنه يمكن اعتبار أن الطلبة الذين لديهم مستوى طموح مرتفع هم الذين تحصلوا على درجات أقل في إدراك الضغوط النفسية، مقارنة بالطلبة الذين لديهم مستوى طموح منخفض، وهذا ما يترجم فعالية مستوى الطموح المرتفع في التصدي للمواقف الضاغطة.

1- 3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: "توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين عينة الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع وعينة الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا بحساب قيمة اختبار"T" وجاءت النتائج كما هي ممثلة في الجدول الموالي:

جدول (08): دلالة الفروق بين عينة الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع وعينة الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض.

التداخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح	العينة N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري SD	قيمة اختبار "ت" T	الدلالة الإحصائية
عينة الطلبة الذين لديهم تحكم داخلي ومستوى طموح مرتفع	107	0.36	0.14	15.05	دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05
عينة الطلبة الذين لديهم تحكم خارجي ومستوى طموح منخفض	126	0.65	0.14		

يتبين من خلال الجدول (08) أن الفرق الملاحظ بين متوسط عينة الطلبة الذين لديهم مركز تحكم داخلي ومستوى طموح مرتفع (X=0.36)، ومتوسط عينة الطلبة الذين لديهم مركز تحكم خارجي ومستوى طموح منخفض (X=0.62)، فيما يخص إدراك الضغوط النفسية، دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث قدرت قيمة "ت" بـ (T=15.05)، وهو فرق حقيقي لا يرجع لعامل الصدفة، بنسبة تأكد (95%) واحتمال شك (05%). وهذا ما يؤكد صحة هذه الفرضية.

ومنه يمكن اعتبار أن عينة الطلبة الذين لديهم تحكم داخلي ومستوى طموح مرتفع هم الذين تحصلوا على درجات أقل في إدراك الضغوط النفسية، مقارنة بعينة الطلبة الذين لديهم تحكم خارجي ومستوى طموح منخفض، وهذا ما يترجم فعالية التحكم الداخلي في تداخله بمستوى الطموح المرتفع في الإدراك المنخفض والايجابي للضغوط النفسية.

1- 4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: "توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا بحساب قيمة اختبار"T" وجاءت النتائج كما هي ممثلة في الجدول الموالي:

جدول (09): دلالة الفروق بين الجنسين في إدراك الضغط النفسي

الجنس	العينة N	المتوسط الحسابي ×	الانحراف المعياري SD	قيمة اختبار " ت" T	الدلالة الإحصائية
ذكور	106	0.54	0.19	1.28	غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05
إناث	181	0.51	0.19		

يتبين من خلال الجدول (09) أن الفرق الملاحظ بين متوسط الطلبة الذكور (X=0.54)، ومتوسط الطالبات الإناث (X=0.51)، فيما يخص إدراك الضغوط النفسية، غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث قدرت قيمة "ت" بـ (T=1.28)، وهو فرق غير حقيقي يرجع لعامل الصدفة فقط ، بنسبة تأكد (95%) واحتمال شك (05%).وهذا ما ينفي صحة هذه الفرضية.

وبالتالي يمكن اعتبار أنه لا يوجد اختلاف حقيقي بين الطلبة والطالبات في شدة إدراك الضغوط النفسية.

1- 5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: "توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير التخصص الدراسي".

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس إدراك الضغط النفسي حسب متغير التخصص الدراسي.

التخــصصات	العينـة N	المتوسطات الحسابيةX	الانحرافات المعيارية SD
علوم تجـــارية	63	0.53	0.09
ترجــــــمة	51	0.66	0.10
طــــب	44	0.77	0.10
علوم قانونية وإدارية	62	0.40	0.11
علم النفس وعلوم التربية	67	0.35	0.16
المجمـــــوع	287	0.52	0.19

يتبين من خلال الجدول (10) أن هناك فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في التخصصات المختلفة، بالنسبة لدرجات مقياس إدراك الضغط النفسي، بحيث جاء طلبة الطب في المرتبة الأولى من حيث إدراك الضغوط النفسية بمتوسط حسابي قدره

(X=0.77) ، وهو ضغط مرتفع، ثم يأتي طلبة الترجمة بمتوسط حسابي قدره (X=0.66) ، ثم طلبة العلوم التجارية بمتوسط قدره (X=0.53)، ثم طلبة العلوم القانونية والإدارية بمتوسط قدره (X=0.40)، وأخيرا طلبة علم النفس وعلوم التربية بمتوسط حسابي قدره (X=0.35).

ومن هنا يظهر أن طلبة الطب هم أكثر إدراكا للضغط النفسي مقارنة بباقي الطلبة أفراد عينة الدراسة، أما طلبة علم النفس والعلوم التربوية فهم أقل إدراكا للضغط النفسي مقارنة بباقي أفراد العينة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، والتحقق من صحة فرضية البحث، قمنا بحساب قيمة اختبار "F"، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (11): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدراك الضغط النفسي.

مصدر التبـاين	مجموع المربعات SS	درجات الحرية DF	متوسطات المربعات MS	قيمة "ف" F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.82	282	0.01	121.42	دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05
داخل المجموعات	6.58	4	1.65		
التباين الكلي	10.41	286			

يتبين من خلال الجدول (11) أن الفروق الملاحظة بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في التخصصات المختلفة، فيما يخص إدراك الضغوط النفسية، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث قدرت قيمة "ف" بـ (F=121.42)، وهي فروق حقيقية بنسبة تأكد (95%) واحتمال شك (05%).وهذا ما يؤكد صحة هذه الفرضية.

1- 6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: "توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير نوع الإقامة".

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس إدراك الضغط النفسي حسب متغير نوع الإقامة.

نوع الإقامة	العينة N	المتوسطات الحسابية X	الانحرافات المعيارية SD
حي جامـــــعي	163	0.57	0.18
مع الأســـــرة	111	0.43	0.18
حـالات أخـرى	13	0.59	0.15
المجمــــــوع	287	0.52	0.19

يتبين من خلال الجدول (12) أن هناك فروقا بين متوسطات أفراد عينة الدراسة الذين يتوزعون على أنواع الإقامات الثلاث، بالنسبة لدرجات مقياس إدراك الضغط النفسي، بحيث يظهر أن الطلبة المقيمين مع أسرهم هم أقل إدراكا للضغوط النفسية مقارنة بباقي أفراد العينة بمتوسط حسابي قدره (X=0.43)، بينما يقدر متوسط درجات إدراك الضغط النفسي عند الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية بـ (X=0.57)، أما المتوسط الحسابي لدرجات إدراك الضغط النفسي عند الطلبة الذين لهم وضع سكني آخر(مع الأقارب، عند الأصدقاء، في الفندق...) فيقدر بـ (X=0.59) وهذه الفئة من الطلبة هم الأكثر إدراكا للضغوط النفسية مقارنة بباقي أفراد العينة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الملاحظة بين المتوسطات، والتحقق من صحة فرضية البحث، قمنا بحساب قيمة اختبار "F" وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدراك الضغط النفسي حسب متغير نوع الإقامة.

مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجات الحرية DF	متوسطات المربعات MS	قيمة "ف" F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	9.24	284	0.03	21.11	دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05
داخل المجموعات	1.37	2	0.69		
التباين الكلي	10.61	286			

يتبين من خلال الجدول (13) أن هناك فروقا بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في متغير نوع الإقامة، فيما يخص إدراك الضغوط النفسية، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث قدرت قيمة "ف" بـ (F=21.11)، وهي فروق حقيقية بنسبة تأكد (95%) واحتمال شك (05%). وهذا ما يؤكد صحة هذه الفرضية.

2- تفسيـر ومنـاقشـة النتـائـج:

بعد التطرق لإجراءات الدراسة الميدانية، واستعراض نتائج الفروض بالتفصيل، نناقش فيما يلي دلالات النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية، ونفسرها على ضوء ما توفر لدينا من نتائج دراسات سابقة، ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة، انطلاقا من الإشكالية التي طرحتها، والفروض التي تبنّتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج .

1-2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي والطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي، فرضية البحث قد تحققت.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث في إطار الفرضية الأولى، تقرّ بأن الطلبة الجامعيين الذين لهم سمة التحكم الداخلي، يدركون الضغوط النفسية التي يتعرضون لها في وسطهم الجامعي وخارجه، على أنها أقل تهديدا لهم من نظرائهم ذوي

التحكم الخارجي. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عديدة لدراسات سابقة، منها دراسة "كوهن وإدوارد Cohene et Edward" اللذان توصلا إلى أن التحكم الداخلي يخفض الاضطرابات النفسية الناجمة عن وضع ضاغط ، بينما التحكم الخارجي يضاعفها .

ويدعم هذه الفكرة كل من "فارس Phares" الذي يرى بأن ذوي التحكم الداخلي هم أشخاص قادرون على التأثير في الحياة ومقاومة الضغوط ، وكذلك "فولكمان Folkman" التي ترى أنه أمام وضعية صعبة، فإن الفرد الذي يميل للتحكم الداخلي يقيّم الوضعية كمتحكّم فيها،عكس الشخص الذي لديه تحكم خارجي.

وقد توصل "لطفي إبراهيم 1994" في دراسته عن الخصائص النفسية المميزة للأفراد المقاومين للضغط،إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم اعتقاد بأنهم يستطيعون التأثير في مجريات حياتهم، فهم داخليو التحكم، مرتفعو الثقة بالنفس .

وهذه الدراسات وغيرها، أكدّت على فعالية مركز التحكم الداخلي في المواقف الضاغطة.

هنـاك دليـل متـراكم مـن خـلال البحـوث علـى أن الشخـصية متغيـر أساسـي فـي تحديـد كيفيـة إدراك الأفـراد للـضغوط، ويظهـر أن لـسمات الشخـصية مثـل مركـز الـتحكم الـداخلي دور هـام فـي التخفيـف مـن وقـع الأحـداث الحياتيـة الـضاغطة، ذلـك أن الطلبـة الجـامعيين بـصفة عامـة، والطلبـة الدارسـين بجامعـات الجزائـر (1، 2، 3) علـى وجـه التحديـد، يتعرضـون لـضغوط نفـسية كثيـرة ومتعـددة المـصادر، لكـن اسـتجاباتهم لهـذه الـضغوط تختلـف مـن فئـة لأخـرى. فـالبعض يـدرك هـذه المواقـف الـضاغطة علـى أنهـا شـيء بـسيط ، هـيّن لا يـشكل خطـرا حقيقيـا، ويمكـن مـسايرته والـتحكم فيـه وتغييـره، لأن الفـرد ضـمن هـذه الفئـة يقـيّم نفـسه علـى أنـه يملـك المـسؤولية علـى مـا يجـري معـه، وأنـه يـرى أن الحيـاة أو عواقبهـا تتوقـف أو تعتمـد مباشـرة علـى سـلوكياته، وبالتـالي فإنـه يحـاول الاسـتجابة لمواقـف حياتـه الـضاغطة بالحـل أو التعـديل، بـشكل يتـواءم وطبيعـة الموقـف الـضاغط ، وهـذه الفئـة هـم مـن أصـحاب مركـز الـتحكم الـداخلي. وفـي الجهـة المقابلـة، فإننـا نجـد فئـة أخـرى

من الطلبة تدرك أحداث الحياة الضاغطة على أنها شيء شديد الخطورة، ويشكل تهديدا حقيقيا، وهي لا تعتمد على سلوكياتهم، بل إنها محددة سلفا ولا يمكن تغييرها بأي حال من الأحوال،وبالتالي فهذه الفئة تقيّم نفسها على أنها عاجزة عن التعامل مع هذه الأحداث وليس لها مقدرة على تغييرها أو التحكم فيها أو تعديلها، وهي تفتقر إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الأحداث، وبذلك فإن استجاباتهم لا تكون فعالة، فتظهر لديهم بالتالي سلوكيات غير صحية وغير تكيفية قد تزيد الوضع تعقيدا وتدهورا، وهذه الفئة هم ممن يتميزون بمركز تحكم خارجي.

2 - 2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة ذوي مستوى الطموح المرتفع والطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض، وبتحليلينا لنتائج الجدول **(07)** وجدنا أن فرضية البحث قد تحققت. إن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث في إطار الفرضية الثانية، تؤكد على أن الطلبة الجامعيين الذين يتصفون بمستوى عال من الطموح، يكونون اقل إدراكا للضغوط النفسية التي يتعرضون لها، من نظرائهم الذين يتميزون بمستوى منخفض من سمة الطموح.

وهذه النتيجة منسجمة مع نتائج العديد من الدراسات والأطر النظرية المستقاة من التراث السيكولوجي الخاص بهذا المجال، فقد وجد "ثروت عبد المنعم" في دراسته سنة(1976) أن الطلاب والطالبات ذوي مستوى الطموح المرتفع، يتصفون بأنهم أكثر مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتعاونا واتزانا وجدية، من أقرانهم ذوي مستوى الطموح المنخفض.(فتحية حمادي، 1993 :38).

كما توصل "مصطفى محمد الصفطي 1983" في دراسته عن (التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لطلاب شهادة المرحلة الثانوية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات) إلى أن الطلاب الأكثر طموحا هم الأكثر توافقا في المجال الشخصي والاجتماعي والدراسي، والنتيجة نفسها توصل إليها "محمود عطا حسين1978".وتوصل الباحث

"صلاح أحمد مرحاب" في دراسته سنة (1984) إلى أنه توجد علاقة موجبة بين مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المستوى الثانوي بالمغرب.

وقد وجد "عبد الوهاب حسن العيسى 1969" أنه توجد علاقة إيجابية بين مستوى الطموح والانبساط ، بينما هناك علاقة سالبة بين مستوى الطموح والانطواء.

كما أكدت دراسة "بوفاتح محمد 2005" على وجود علاقة ارتباطيه قوية وموجبة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي.

إن هذه الدراسات تدعم وتقر في مجملها بفعالية مستوى الطموح المرتفع في مواجهة المواقف غير المرغوبة والضاغطة، ذلك أن طلبة الجامعة ممن يضعون لأنفسهم مستويات عالية من الطموحات، سواء تعلق الأمر بطموحهم في نيل معدلات دراسية مرتفعة واحتلال مراتب متقدمة بين زملائهم، أو طموحهم في التخرج ونيل الشهادة الجامعية، والحصول بعد ذلك على عمل يرضي رغبتهم ويحقق آمالهم وتطلعاتهم، أو طموحهم في مواصلة دراساتهم العليا، أو غير ذلك من الطموحات التي قد يضعها الطالب نصب عينيه وهو يزاول دراسته الجامعية، هذا الصنف من الطلبة ينظرون إلى التجربة في الجامعة على أنها تحدّ وليست تهديدا، وبذلك فهم لا يدّخرون جهدا، ولا يستسلمون للعراقيل والصعوبات التي تواجههم لأنهم مصممون على المضي قدما نحو تحقيق طموحاتهم، فهم يميلون إلى الكفاح، ونظرتهم إلى الحياة فيها تفاؤل، ولديهم القدرة على تحمل المسؤولية، يميلون إلى التفوق، مثابرون، وعلى استعداد دائم لبذل مزيد من الجهد والصبر...، وهذه الصفات الإيجابية هي التي تجعلهم يدركون المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها في بيئتهم الجامعية وخارجها، على أنها أقل تهديدا لهم، وأصغر من أن تنال من طموحاتهم المشروعة التي رسموها لأنفسهم. أما الطلبة الجامعيون الذين يتسمون بمستويات منخفضة من الطموحات، فهم يدركون الضغوطات التي يتعرضون لها على أنها مهددة لكيانهم واستقرارهم النفسي، وتمنع تقدمهم في مسارهم الدراسي وغيره، وبإمكانها أن تسبب لهم أمراضا نفسية وعضوية، وسوء تكيف اجتماعي،لأنهم تنقصهم الثقة بالنفس، وتقل لديهم المثابرة، ولهم دافعية نحو التحصيل منخفضة، وليست لديهم القدرة على تحمل الإحباطات ومواجهة الصعوبات والمواقف

الضاغطة، لأنهم غير مصرّين على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وتنقصهم العزيمة الكافية لذلك.

2- 3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين عينة الطلبة ذوي مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع وعينة الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض، وبتحليلنا لنتائج الجدول **(08)** وجدنا أن فرضية البحث قد تحققت.

بعد التأكد من دور مركز التحكم الداخلي في الإدراك الإيجابي لمواقف الحياة الضاغطة، أي إدراك الأفراد الذين يتميزون بهذا النوع من التحكم بأن الضغوطات التي يتعرضون لها مجرد عقبات يستطيعون تطويعها أو التغلب عليها أو التكيّف معها لأنهم يعتقدون أن لهم القدرة على ذلك، وبالتالي فهي غير مهددة ولا تشكل خطرا حقيقيا على توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي...، وكذلك التأكد - حسب نتائج الفرضية الثانية - من دور مستوى الطموح المرتفع في الإدراك الإيجابي لمواقف الحياة الضاغطة، أي إدراك الأفراد الذين يتميزون بهذا المستوى من الطموح على أن الضغوطات التي يتعرضون لها لا يمكنها أن تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق طموحاتهم التي يصبون إليها، لأنهم يبذلون جهودا مضاعفة في سبيل ذلك، ويملكون عزيمة قوية وإرادة حقيقية لبلوغ أهدافهم وفق خطة معينة، وبالتالي فهذه الضغوطات لا يمكنها أن توقف مسار هذا النوع من الأفراد لأنهم لا يدخرون جهدا في مواجهتها بكل عزيمة وصبر وإصرار.

بعد التأكد من دور مركز التحكم ومستوى الطموح في إدراك الضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين، كل على حدى، أردنا من خلال الفرضية الثالثة التأكد من دور وأهمية التداخل بين هتين السمتين الشخصيتين في تقييم وإدراك الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة الجامعيون على اختلاف مركز التحكم لديهم، وكذلك مستوى طموحهم.

وقد جاءت نتيجة بحثنا التي تم التوصل إليها في إطار هذه الفرضية، مدعمة ومؤكدة على فعالية التداخل بين المركبتين النفسيتين المعرفيتين، المتمثلتين في مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع، في الإدراك الإيجابي للمواقف الضاغطة، بحيث أن الطلبة الجامعيين الذين لهم سمة التحكم الداخلي مع تميّزهم بمستوى مرتفع من الطموح، يقيّمون الضغوط النفسية التي يتعرضون لها على أنها أقل تهديدا لهم، ويمكنهم التعايش معها، بينما يقيّمها الطلبة الذين لهم سمة التحكم الخارجي إضافة إلى تميزهم بمستوى منخفض من الطموح، على أنها تشكل خطرا على حياتهم بشكل عام وعلى مسارهم الدراسي بالجامعة على وجه الخصوص، ولا يمكنهم التعايش معها.

إن نتيجة بحثنا تنسجم مع كثير من الأطر النظرية المستقاة من التراث السيكولوجي الخاص بهذا المجال، رغم غياب دراسات سابقة - في حدود علم الطالب الباحث - تؤكد دور التداخل بين مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع في الإدراك والتقييم الإيجابي للضغوط النفسية. وتتفق هذه النتيجة مع الإطار العام لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي "لألبرت إليس Albert Ellis 1962" الذي ذكر ضمن افتراضاته أن حالة الاضطراب الانفعالي (الضغط النفسي) تتقرر ليس فقط بالظروف والأحداث الخارجية، ولكن أيضا بإدراكات الفرد واتجاهاته نحو هذه الأحداث، والتي تتجمع في صورة جمل يتم استدخالها

أو تمثلها "فالناس يضطربون ليس بسبب الأشياء ولكن بسبب وجهة نظرهم التي يكوّنونها عن هذه الأشياء"، كما ذكر أيضا أن كثيرا من الاضطرابات الانفعالية إنما تحدث نتيجة لإدراك الفرد بأن المصائب والتعاسة إنما تعود بأسبابها إلى الظروف الخارجية، والتي ليس للفرد تحكم فيها...غير أن "إليس Ellis" يقرّ بأن القوى والأحداث الخارجية قد تشكل في مظهرها عدوانا على الإنسان، وتهديدا لأمنه، إلا أن تأثير هذا التصور نفسي في طبيعته، فالأشياء الخارجية قد لا تكون مدمرة بذاتها، ولكن تأثر الفرد بها واتجاهاته نحوها وردود أفعاله تجاهها هو الذي

يجعلها تبدو كذلك، فالفرد يسبب الاضطراب الانفعالي لنفسه حين يضخم الأمور، ويهوّل في صور الأحداث ونتائجها، فمثل هذا التفكير السلبي في نتائج الأحداث يحول دون التقييم الموضوعي لإمكانية وقوع الأحداث الخطيرة، ويحول دون التعامل معها ومواجهتها بفعالية إذا وقعت، ويجعل الأحداث تبدو أكبر من حجمها الحقيقي أو أكثر خطورة مما هي عليه في الواقع.(باترسون،1981:176-180).

وقد استنتج "آرون أنتونوفسكي Aron Antonovesky 1979" أن الشخصية ذات التوجه النفسي المتماسك، يسلك أفرادها على أن حياتهم يمكن فهمها فهما شاملا، وهم يشعرون بأن الأحداث طيّعة سهلة القياد لدرجة أنهم يكونون قادرين على مواجهتها والتأقلم معها، ويعتقدون أن الحياة ذات معنى، وأن مطالبها جديرة بالالتزام، ومن هنا يتميز أصحاب هذه الشخصية بالقدرة على التأقلم مع الظروف الضاغطة، ويحققون قدرا من الصحة الجسمية والنفسية.(عبد المعطي،2006 :201).

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الأفراد من ذوي التحكم الداخلي يتسمون في غالبية الأحيان بسمات شخصية إيجابية أكثر مما هي سلبية، كتقدير الذات المرتفع (علي محمد الديب1991)، تقدير عالي للشخصية (يوسف محمد 1993)، الدافع المرتفع للإنجاز، قيمة الاهتمام بالمستقبل، وقيمة استقلال الذات(ممدوح الكناني 1991، نايفة قطامي1993)، الذكاء (فاروق علي موسى 1980،1988 ،Brown 1975 ،Frierson Ross1978)، وهذا على عكس الأفراد من ذوي التحكم الخارجي. أما الأفراد من ذوي مستوى الطموح المرتفع فنجد أن لهم ثقة بالنفس، توافق اجتماعي، توافق نفسي (محمود عطا محمود 1963،1978 ،Corn-Back كاميليا عبد الفتاح 1971)، وأيضا مفهوم ذات واضح، مرونة وتوافق دراسي (محمود الزيادي 1964، Achtwey 1978 Waxler 1979). (بن بريكة، 2004: 111).

ويمكن تفسير هذه النتائج بتواجد ارتباط بين بعض السمات الشخصية الإيجابية مع بعضها البعض، كمركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع، وارتباط بعض السمات الشخصية السلبية مع بعضها البعض أيضا، كمركز التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض.

2- 4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، فرضية البحث لم تتحقق.

إن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث في إطار الفرضية الرابعة، تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلبة في إدراك الضغوط النفسية. وهذه النتيجة لا تتماشى مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي بحثت الفروق بين الجنسين في تقدير حجم وطبيعة الضغوط النفسية التي يواجهونها.

فقد وجد "أومايون وآخرون Homayoun et al 2009 " في دراسته على طلبة الجامعة أن الإناث لهم معاناة أكبر من الذكور فيما يخص الضغوط النفسية.

ونفس النتيجة توصل إليها كل من: دخان والحجار 2006، جمعة سيد يوسف 1994، جاريت Garrett 1989، هاملتون وبيفرلي 1988، نيوكوب وآخرون Newcowb 1986 et al ،برادلي Bradley1980، روبينز وتانيك 1979.

بينما جاءت نتيجة بحثنا الحالي متسقة مع نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة نوال سيد 2009، ودراسة بوظريفة حمو وعيسي محمد2007.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة؛ أي عدم وجود فروق حقيقية بين الطلبة والطالبات في إدراك الضغوط النفسية ، بأن كلا الجنسين يواجهان نفس الضغوط تقريبا، سواء تعلق الأمر بضغوط الدراسة، أو ضغوط العلاقات الاجتماعية في الجامعة وخارجها، أو ضغوط تصور المستقبل المهني الغامض، أو الضغوط الأسرية، أو المالية...الخ. وكل هذه الضغوط يخضع لها الذكور كما تخضع لها الإناث على حدّ سواء، نظرا للمساواة التي بدأت تسود بين

الجنسين في مختلف مجالات الحياة، فالطالبة الجامعية أصبحت في وقتنا الحالي تتحمل كامل مسؤوليتها تجاه أعبائها الدراسية والمالية والأسرية، كما يتحملها زملاؤها من الطلبة الذكور.

فلم يعد ينظر للمرأة اليوم على أنها ذلك المخلوق الضعيف الذي يجب الرفق به وعدم تحميله مثيل ما يتحمله الرجال، ومعاملته بطريقة متساهلة نوعا ما، وهذا ما أفرزه التغير الاجتماعي الذي طرأ على بلداننا العربية، التي كانت في وقت قريب تعامل المرأة معاملة خاصة جدا، أما اليوم فقد أصبحت المرأة تتحمل كامل مسؤوليتها، لأن من يمثلنها من الأصوات النسائية نادين بالمساواة بينهن وبين الرجال، وهن اليوم يدفعن ثمن هذه المساواة التي اخترنها في وقت سابق، بدعوى التحرر ورفع الظلم عن المرأة.

2 - 5. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية على أنه توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير التخصص الدراسي، فرضية البحث قد تحققت.

إن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث في إطار الفرضية الخامسة، تؤكد على الاختلاف الموجود في شدة إدراك الضغوط النفسية بين الطلبة الجامعيين تبعا لاختلافهم في تخصصاتهم الدراسية بالجامعة. فبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لدرجات إدراك الضغوط النفسية الخاصة بكل تخصص، والتي تظهر في الجدول **(10)**، نلاحظ أن طلبة تخصص الطب هم أكثر إدراكا للضغوط النفسية مقارنة بباقي طلبة عينة الدراسة، ويليهم طلبة تخصص الترجمة، ثم العلوم التجارية، ثم العلوم الإدارية والقانونية، ثم طلبة علم النفس وعلوم التربية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة "إفرلي وآخرون Everly et al 1994"، التي توصلت إلى أن درجة الضغط النفسي تختلف باختلاف التخصص، حيث تبين أن طلبة الطب أكثر عرضة للضغط مقارنة بطلبة الحقوق. وفي السياق ذاته توصلت نتائج دراستي كل من "دخان والحجار 2006"، "والبرعاوي2001"

إلى أن الضغط النفسي يختلف باختلاف نوع التخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات العلمية.

فيما تختلف نتيجة دراستنا مع النتيجة التي توصل إليها الباحثان "بوظريفة وعيسي 2007" في دراستهما بعنوان "مستويات الضغط النفسي وعوامله لدى طلبة جامعة الجزائر"، حيث توصلا إلى أن الضغط النفسي لدى طلبة هذه الجامعة لا يتأثر بنوع التخصص الدراسي.

ويمكن تفسير نتيجة بحثنا الحالي بأن بعض التخصصات الجامعية بجامعات الجزائر، مثل الطب والترجمة...إلخ، يتطلب التكوين فيها مجهودات أكبر واهتماما أكثر، وجدية حقيقية من طرف الطلبة، كونها تتميز ببرنامج دراسي تكويني مكثف، وتتطلب كفاءة أكبر، ومجهودات معتبرة من حيث التركيز والانتباه أثناء الحصص الدراسية، وتحضيرا جيدا للامتحانات، وصرامة التقييم، وخضوعها لمقاييس تدريس عالمية، إضافة إلى مختلف الصعوبات الناجمة عن قلة الوسائل المادية للتدريس، وتباعد الهوة بين الأساتذة ذوي التكوين العالمي والطلبة...، أما التخصصات الجامعية التي يدرك أصحابها الضغوط النفسية على أنها أقل شدة وأقل تهديدا لهم مثل العلوم القانونية وعلم النفس وغيرها، فإن الدراسة بها لا تتطلب مجهودات هائلة للنجاح، كون نظام التقييم بها متساهل نوعا ما، كما أن برامجها الدراسية غير مكثفة، ونظام التدريس بها غير متشدد ولا يخضع في كثير من الأحيان إلى مقاييس عالمية.

6-2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق في إدراك الضغط النفسي بين الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير نوع الإقامة، فرضية البحث قد تحققت.

إن نتيجة بحثنا المتوصل إليها في إطار الفرضية السادسة، تؤكد على أن هناك اختلاف في إدراك الضغوط النفسية بين الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية التي توفرها الدولة لمثل هذه الشريحة من المواطنين، وبين الطلبة المقيمين مع أسرهم، وبين الطلبة الذين لهم وضع سكني آخر،(أي سكن خاص، مع الأصدقاء، في الفندق...إلخ). حيث بينت نتائج الجدول

(12) أن الطلبة الذين لهم وضع سكني خاص؛ أي أنهم لا يقيمون بالإقامات الجامعية، ولا مع أسرهم، هؤلاء الطلبة يعانون أكثر من غيرهم بإدراك مرتفع للضغوط النفسية، وبنسبة لا تقل كثيرا عنهم نجد الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية، أما الطلبة المقيمين مع عائلاتهم فهم أقل إدراكا للضغط النفسي من الفئتين السابقتين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الدراسة التي توصل إليها "إفرلي وآخرون Everly et al" بأن الطلبة المقيمين مع العائلة أقل معاناة من الضغط النفسي مقارنة بالمقيمين بالإقامات الجامعية أو الخاصة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة "بوظريفة وعيسي 2007" التي توصلت إلى أن مستويات الضغط النفسي لدى طلبة جامعة الجزائر لا تتأثر بعامل نوع الإقامة.

ويمكن تفسير نتيجة بحثنا على أن الطلبة الجامعيين من الجنسين، الذين يقيمون مع عائلاتهم هم أحسن استقرارا من غيرهم، خاصة فيما يتعلق بعوامل الإطعام والنوم والنظافة، ومختلف الخدمات الأساسية التي تقدمها الأسرة عادة لأفرادها، كما أن السند الأسري مهم جدا في رفع معنويات الطلبة والتخفيف من ضغوطاتهم النفسية والدراسية التي يعيشونها طوال اليوم بالجامعة، إضافة إلى توفر الجو الملائم لمراجعة الدروس والتحضير للامتحانات، وهو ما يساهم بشكل إيجابي في تحصيل الطلبة وتمكينهم من تحقيق أحسن النتائج الدراسية.

أما الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية فهم يعانون من العديد من المشكلات التي تتعلق بالنظافة وطوابير الإطعام والنوم غير المريح، والافتقاد إلى مكان هادئ لأجل المراجعة وتحضير الدروس، إضافة إلى غياب مرافق الترفيه بالأحياء الجامعية التي يمكن لها أن تقدم للطالب بعض التسلية وتبدد الضغط من حوله، وكذلك افتقاد الجو الأسري الذي يحمل الكثير من معاني العطف والمساندة والتعاون، هذا بالرغم من تكوين علاقات صداقة بالأحياء الجامعية، والتي تنوب في بعض الأحيان عن عائلة الطالب في تقديم بعض المساعدة والتكافل والتآزر.

أما فئة الطلبة الجامعيين الذين لهم وضع سكني خاص، أي أنهم يقيمون في بيوت أصدقائهم أو أقاربهم، أوفي بيوت تمّ كرائها للعيش فيها بمفردهم أو في جماعات، أو يقيمون في الفنادق أو غيرها من الحالات السكنية التي تتميز في غالب الأحيان بعدم الاستقرار، والمصاريف التي لا يقوى عليها هؤلاء الطلبة، أو الشعور بالحرج نتيجة الإقامة مع الأقارب أو الأصدقاء... هذه الفئة من الطلبة هي أكثر الفئات إدراكا للضغط النفسي، لأنها تعيش حالة عدم استقرار سكني، الذي من شأنه أن يخلق جملة من المتاعب النفسية والاجتماعية والمالية وغيرها، وهو ما ينعكس سلبا على التوافق الأكاديمي لهذه الشريحة من الطلبة.

3- استنتـــاج عــــام:

بعد تحليل وإثراء متغيرات الدراسة نظريا، شرع الطالب الباحث بتطبيق أدوات القياس الملائمة على العينة التي اختارها، قصد جمع البيانات اللازمة للبحث، هذه الأخيرة التي تمت معالجتها باستعمال تقنيات إحصائية وصفية وأخرى استدلالية.

وبعد عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها، وذلك من حيث تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة، تم تفسير هذه النتائج ومناقشتها بالاعتماد على المعطيات النظرية المستوحاة من التراث السيكولوجي الخاص بهذا المجال، وأيضا بناء على مختلف الآراء والدراسات المنجزة من طرف الباحثين، والتي لها صلة بموضوع البحث.

وقد توصل الطالب الباحث إلى استخلاص جملة من النتائج نوجزها في الآتـــي:

- الطلبة الجامعيين الذين لهم سمة التحكم الداخلي يدركون الضغوط النفسية على أنها أقل تهديدا لهم مقارنة بذوي التحكم الخارجي، ومرجع ذلك هو أن أصحاب التحكم الداخلي يعتقدون بأن لهم السيطرة على هذه الضغوط، وأنهم باستطاعتهم التعامل معها وتعديلها لصالحهم، وبذلك فهم لا يتركون لها مجالا لكي تؤثر فيهم أو تهدد أمنهم النفسي أو توافقهم الدراسي بالجامعة. وهذا على خلاف الطلبة خارجيي مركز التحكم، الذين يعتقدون أن أحداث الحياة الضاغطة يصعب التعامل معها وتوجيهها لصالحهم أو تعديلها، لأنها تفوق طاقاتهم، وليس لهم عليها تصرف أو تحكم فعلي، وبالتالي فإنهم يستسلمون لها ويتركونها

تعرقل مسارهم الدراسي بالجامعة، وقد يتعدى الأمر إلى أصابتهم بأمراض نفسية وجسمية مما يزيد الأمر سوءا وتعقيدا.

- الطلبة الجامعيين الذين يتميزون بمستوى مرتفع من الطموح يدركون الضغوط النفسية بأنها أقل تهديدا لهم مقارنة بنظرائهم من الطلبة ذوي مستوى الطموح المنخفض، ومرد ذلك أن الطلبة مرتفعي مستوى الطموح، يقيّمون الضغوط النفسية التي يواجهونها تقييما إيجابيا، فهم يعتبرونها مجرد تحد عابر في مسارهم الدراسي بالجامعة، لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن ينال من مخططاتهم ومشاريعهم المستقبلية، لأنهم مصرّون على المضي قدما حتى تحقيق هذه الطموحات المشروعة، وكلهم عزيمة وإصرار لرفع التحدي ومواجهة كل الصعوبات والعراقيل التي تضعها البيئة في طريقهم...وبالتالي فهذه الضغوطات تبقى مجرد أمور طبيعية وجب التعامل معها بالصبر والحكمة، وبذل مزيد من الجهود، وهي لا ترقى لأن تكون مدمّرة أو ذات تأثير خطير على حياة هذا النوع من الطلبة، داخل المؤسسة الجامعية وخارجها. وهذا على خلاف نظرائهم من الطلبة الذين ينخفض عندهم مستوى الطموح، فنجدهم يخضعون للضغوط الحتمية التي تواجههم، لأن ليس لهم أهدافا سامية تدفعهم للكفاح حتى بلوغها، وهم غير مثابرين، وتنقصهم الإرادة والعزيمة، وليس لهم تصور واضح لمستقبلهم المهني، وبالتالي فهم يتأثرون أكثر من غيرهم بضغوط الحياة ومترتباتها الضارة.
- عينة الطلبة الذين يتميزون بمركز تحكم داخلي ومستوى مرتفع من الطموح يدركون الضغوط النفسية على أنها أقل تهديدا لهم مقارنة بعينة الطلبة متمايزي بعدي التحكم ومستوى الطموح، ومرجع ذلك أن الطلبة من العينة الأولى يتميزون بصفات إيجابية عديدة ومتنوعة كما ذكرنا آنفا، هذه الصفات الإيجابية يخدم بعضها الآخر، وترتبط ببعضها البعض مكوّنة التداخل بين مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع، الذي من شأنه أن يساهم بفاعلية في التحكم بالضغوط النفسية بدلا من الخضوع لها، ويساهم أيضا في رفع التحدي أمام الضغوط بكل إرادة وعزيمة حتى الوصول إلى الطموح المنشود.
- الطلبة والطالبات يدركون الضغوط النفسية بدرجات متقاربة، أي أنه لا يوجد اختلاف بينهما في إدراك ضغوط الحياة بشكل عام، والحياة الجامعية على وجه التحديد،

ويرجع هذا إلى أن كلا الجنسين يواجهان نفس الضغوط تقريبا، نظرا للمساواة التي بدأت تسود بينهما في مختلف مجالات الحياة، نتيجة للتغيير الاجتماعي والسياسي الحاصل في البلاد على جميع الأصعدة والمجالات، ولعل أهمها المؤسسات الجامعية.

- الطلبة الجامعيين الذين يزاولون دراستهم في التخصصات ذات الأعباء الدراسية المتزايدة مثل الطب والترجمة...الخ، يرتفع إدراكهم للضغوط النفسية بسبب المناهج المعقدة، وصرامة نظام التقييم، وقلة الوسائل المادية للتدريس، وتباعد الهوة بين الأساتذة ذوي التكوين العالمي والطلبة، وضغوطات الممارسة الميدانية أثناء التربصات التحضيرية، وغير هذه الأعباء، و التي من شأنها أن تجعل الطالب في صراع وضغط دائمين، مما قد ينتج عنه بعض المخلفات السلبية كاعتلال البدن بالأمراض، وسوء التوافق الاجتماعي وغيرها. وهذا على خلاف الطلبة الجامعيين الذين يزاولون دراستهم بتخصصات أقل تعقيد وكثافة في المناهج والبرامج الدراسية، وأقل صرامة في نظام التقييم...الخ.
- الطلبة الجامعيين الذين يقيمون مع أسرهم، هم أقل إدراكا للضغط النفسي مقارنة بنظرائهم المقيمين بالأحياء الجامعية أو بعض الحالات السكنية الأخرى، مثل السكن عند الأقارب أو مع الأصدقاء، أوفي الفندق، أو كراء مسكن...الخ، ومرجع ذلك أن الإقامة مع العائلة أثناء الدراسة الجامعية من شأنها أن توفر استقرارا ودعما ماديا ومعنويا للطالب، وتجعله يحس بسند أسري يشجعه على الدراسة، إضافة إلى توفير ما يحتاج إليه الطالب من ضروريات الحياة بأقل جهد، وهذا ما يساهم في رفع معنوياته، وبالتالي تحسين توافقه مع البيئة الجامعية ومتطلباتها المختلفة. وهذا على خلاف الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية، أو الذين لهم وضع سكني خاص (مقيمون عند الأقارب، مع الأصدقاء، في الفندق...)، الذين يعانون من العديد من المشكلات والتي على رأسها، افتقادهم للجو الأسري الذي يحمل - إضافة إلى السند المادي - الكثير من معاني العطف والتآزر والتعاون. وبالتالي فهؤلاء الطلبة لا يجدون متنفسا وسندا حقيقيا يساعدهم على مواجهة ضغوطاتهم المادية والدراسية والاجتماعية، فيقعون في أحيان كثيرة فريسة سهلة لمثل هذه الضغوطات.

فالحوصلة العامة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال إنجاز هذه الدراسة، تبين وتؤكد فعالية بعض السمات الشخصية الايجابية مثل مركز التحكم الداخلي ومستوى

الطموح المرتفع، في تقييم الضغوط النفسية بشكل ايجابي، ومن ثمة مواجهتها بطريقة مناسبة.

هذه السمات التي تلعب دور الوسيط بين الشخصية الإنسانية والضغوط النفسية، باعتبار هذه الأخيرة أمرا حتميا في حياة الأفراد، والطلبة الجامعيين على وجه الخصوص.

خــاتمــة و اقتراحات:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الدور الذي تلعبه بعض السمات الشخصية مثل مركز التحكم، ومستوى الطموح، والتداخل بينهما، وكذا بعض المتغيرات الفردية كالجنس، التخصص الدراسي، ونوع الإقامة أثناء الدراسة الجامعية، في إدراك الضغوط النفسية والتأثر بها لدى عينة من الطلبة الجامعيين الدارسين بجامعات الجزائر (1، 2، 3).

وقد أكدت النتائج المتوصل إليها على أن كلاً من مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع لهما دور إيجابي في إدراك الضغط النفسي، على خلاف مركز التحكم الخارجي ومستوى الطموح المنخفض، اللذان تبين أن لهما دورا سلبيا في إدراك الضغط النفسي، وأن اتحاد سمتي الشخصية الإيجابيتين، المتمثلتين في مركز التحكم الداخلي ومستوى الطموح المرتفع، وتداخلهما مع بعضهما البعض، يولّد طاقة إيجابية من شأنها أن تقلل من درجة إدراك الضغوط النفسية، وتسمح بتقييمها على أنها شيئا عابرا وغير مهدد للأمن النفسي للطالب الجامعي.

كما أكدت نتائج الدراسة على دور كل من متغيري نوع التخصص الدراسي، ونوع الإقامة أثناء فترة الدراسة الجامعية، في تقدير حجم الضغوط النفسية المدركة، بينما لم يكن لمتغير الجنس دور في إدراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين.

وعلى العموم فإن الإطار النظري الذي شملته هذه الدراسة، إضافة إلى النتائج التي أفرزها التطبيق الميداني، يعتبران خطوة بحثية جادة نحو كشف وتفسير الاختلاف بين الأفراد في إدراك الضغوط النفسية، وتقييمهم المعرفي لها، بحسب سماتهم الشخصية وخصائصهم الفردية.

وفي النهاية لابد من تقديم مجموعة من الاقتراحات، التي من شأنها أن تضفي على هذه الدراسة قيمة علمية، وتزيد من أوجه الاستفادة من نتائجها، سواء كان المستفيد طلبة جامعيين

أو أساتذة باحثين، أو مهتمين بالصحة النفسية للأفراد بشكل عام. وعليه يضع الطالب الباحث جملة من الاقتراحات كما يلي:

- عقد ورشات عمل ومحاضرات، توضح لطلبة الجامعة، الآثار الجسمية واللاّصحية المترتبة عن التعرض المستمر للضغوط النفسية.

- التوعية بعدم اللجوء إلى السلوكيات غير الصحية عند التعرض للوضعيات الضاغطة مثل: التدخين، تعاطي الكحول والمخدرات...الخ.

- توفير الخدمات الصحية والنفسية والإرشادية داخل الحرم الجامعي، لمواجهة الضغوط الحياتية بصفة عامة، والدراسية بصفة خاصة، والعمل على تدعيم الصفات الإيجابية لدى الطلبة، وتنمية السمات الشخصية المواجهة للضغوط النفسية لديهم، كتشجيعهم على تحمل مسؤولية أفعالهم، والرفع من مستوى طموحهم، وكذا تقديرهم لذواتهم، وتدريبهم على مهارات حل المشكلات، وكيفية التخلص من بعض عادات التفكير السلبية، للنظر إلى الحياة نظرة إيجابية، وكل ذلك من أجل تحسين توافقهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

- الأخذ بعين الاعتبار مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة الجامعيون، ومحاولة معالجتها والتقليل منها، وهو أمر يخص القائمين على شؤون المؤسسات الجامعية والمشرفين عليها.

- وأخيرا، إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على خصائص الطلبة النفسية والاجتماعية، وربطها بكيفية إدراكهم للضغوط النفسية، وأساليب التعامل معها، وذلك على مراحل نمائية ودراسية ومكانية مختلفة.

المـراجـع المعتمـدة في الـدراسـة.

أولا: المـراجـع باللغـة العـربيـة.

أ- الكتـــــب:

1. ألفت محمد حقي (2001): علم النفس المعاصر، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
2. أحمـــد محمـــد عبـــد الخـــالق (2000): أســـس علـــم الـــنفس، ط3، دار المعرفـــة الجامعيـــة، الإسكندرية، مصر.
3. أحمد صقر عاشور (1984): إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
4. أحمد عزت راجح(1976): أصول علم النفس، ط10، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر.
5. أنور محمد الشرقاوي (1992): علم النفس المعرفي المعاصر، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.
6. أسـعد رزوق (1979): موسـوعة علـم الـنفس، ط2، المؤسـسة العربيـة للدراسـات والنـشر، بيـروت، لبنان.
7. إبـــراهيم أحمـــد أبـــو زيـــد (1987): ســـيكولوجية الـــذات والتوافـــق، دار المعرفـــة الجامعيـــة، الإسكندرية،مصر.
8. بشير صالح الرشيدي (2000): مناهج البحث التربوي، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
9. جمعـة سـيد يوسـف (2001): دراسـات فـي علـم الـنفس الإكلينيكـي، دار غريـب للطباعـة والنـشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
10. جابر عبد الحميد جابر ومحمود أحمد عمر (1987): دراسة لدافعية الحاجات لماسلو في علاقتها بموضع الضبط والاستقلال الإدراكي، مركز البحوث التربوية، مصر.
11. جمال الدين لعويسات (2002): السلوك التنظيمي والتطوير الإداري، دار هومة، الجزائر.

12. جليل وديع شكور (1989): أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميـة الجماعـة، ط1، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع، طرابلس، لبنان.

13. حامد عبد السلام زهران (1984): علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

14. حسن مصطفى عبد المعطي (2006): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

15. رشاد علي عبد العزيز موسى (1991): سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار، القاهرة، مصر.

16. رشاد علي عبد العزيز موسى(1993): علم النفس المرضي، دراسات في علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

17. رمزية محمد الغريب (1975): التعلم- دراسة نفسية ،تفسيرية، توجيهية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر.

18. سهير كامل أحمد (2003): أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

19. سامي محمد ملحم (2000): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر،الأردن.

20. صلاح أحمد مرحاب (1989): التوافق النفسي ومستوى الطموح، دار الأمان، المغرب.

21. علي عسكر (2000): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

22. عبد الرحمان بن سليمان الطريري (1994): الضغط النفسي- مفهومه، تشخيصه، وطرق علاجه ومقاومته، ط1، مطابع شركة الصفحات الذهبية، المملكة السعودية.

23. عطا الله فؤاد الخالدي (2008): قضايا إرشادية معاصرة في الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24. علاء الدين كفافي (1999): الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، ط1، دار الفكر العربي،القاهرة، مصر.

25. عبد المنعم الحفني (1995): علم النفس في حياتنا اليومية، ط1، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.

26. عبد الرحمان سيد سليمان (1997): نمو الإنسان في الطفولة والمراهقة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

27. عبد الرحمان العيسوي (1997): سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.

28. علاء الدين كفافي (1982): مقياس وجهة الضبط، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر

29. فاروق عبد الفتاح علي موسى (1981): كراسة التعليمات "اختبار مركز التحكم للأطفال" كلية التربية، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

30. فيوليت فؤاد إبراهيم وعبد الرحمان سيد سليمان (2002): دراسة في سيكولوجية النمو، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

31. فاروق السيد عثمان (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

32. كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1984): مستوى الطموح والشخصية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

33. كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1971): استبيان مستوى الطموح، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

34. كمال دسوقي (1984): علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

35. لوكيا الهاشمي وبن زروال فتيحة (2002): الإجهاد، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة قسنطينة، الجزائر.

36. ممدوح عبد المنعم الكناني (1991): مركز التحكم في التدعيم وعلاقته ببعض المتغيرات، الدافعية، دراسات وقراءات في علم النفس التربوي ، ج2، دار الوفاء ،مصر.

37. عبد المؤمن حسين (ب- س) مشكلات الطفل النفسية ،دار الفكر الجامعي، الإسكندرية،مصر.

38. محي الدين توق وعبد الرحمان عدس (1984): أساسيات علم النفس التربوي، مكتبة جون وايلي وأبناؤه، لبنان.

39. مايكل أرجايل (1993): سيكولوجية السعادة، ترجمة فيصل عبد القادر يونس، مراجعة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، 175، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

40. محمد خليفة بركات (1984): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار القلم، الكويت.

41. مقدم عبد الحفيظ (2003): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

42. هارون توفيق الرشيدي (1999): الضغوطات النفسية- طبيعتها ونظرياتها،، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر.

43. وليد السيد خليفة ومراد علي عيسى (2008): الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

44. يوسف ميخائيل أسعد (ب- س): الشخصية القوية، مكتبة غريب القاهرة، مصر.

ب- المجــلات:

45. أمل الأحمد ومازن ملحم (2009): الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من العوامل الخمس للشخصية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

46. أمل الأحمد (2001): مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي، بحوث ودراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

47. أمل الأحمد ورجاء مريم (2009): أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، دمشق، سوريا.

48. إبراهيم محمد يعقوب ونصر يوسف مقابلة (1994): مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 29، السنة 8، مصر.

49. إبراهيم عبد الستار (1998): الاكتئاب، سلسلة عالم المعرفة، 239، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

50. بوظريفة حمو وعيسي محمد (2007): مستويات الضغط النفسي وعوامله لدى طلبة جامعة الجزائر، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد8 ، جامعة الجزائر.

51. جليل وديع شكور (1991): الأهل وأثرهم في تحديد مستوى طموح الأطفال، مجلة الثقافة النفسية، المجلد2، العدد6، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

52. خطار زهية (2007): أهمية التداخل بين مركز التحكم وقلق الامتحان للنجاح في البكالوريا، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد8، جامعة الجزائر.

53. دخان نبيل كامل والحجار بشير إبراهيم (2006): الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

54. سعد المغربي (1976): الاغتراب في حياة الإنسان، الكتاب السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، مصر.

55. شهرزاد بوشدوب (2008): تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 10، جامعة الجزائر.

56. الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان (1997): علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، العدد 42، مجلس النشر العلمي، الكويت.

57. علي محمد الديب (1994): العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي، مجلة البحوث في علم النفس، ج1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

58. عبد الله أحمد وعسكر علي (1994): مركز التحكم و علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد 42، الكويت.

59. عبد الله بن طه الصافي (ب - س): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة السعودية.

60. عماد الدين سلطان وآخرون (1972): الصراع القيمي بين الآباء والأبناء، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلد 9، العدد 1، القاهرة، مصر.

61. فاضلي أحمد (2009): تصور الانتحار لدى الطلاب المقبلين على التخرج وعلاقته بإدراك الضغط النفسي واستراتيجيات المقاومة، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11، جامعة الجزائر.

62. فاروق عبد الفتاح علي موسى (1988): علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلي لدى المراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، مجلد 1، السعودية.

63. فؤادة محمد علي هدية (1994): دراسة لمصدر الضبط (الداخلي و الخارجي) لدى المراهقين من الجنسين، مجلة علم النفس، العدد 29، السنة 8، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

64. محمد أحمد دسوقي (1988): علاقة مركز التحكم بمفهوم الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية العامة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، المجلد 1، السعودية.

65. محمد إبراهيم يعقوب ونصر يوسف مقابلة (1994): مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعين، مجلة علم النفس، العدد 32، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

66. يخلف عثمان (1993): نظرية الانتساب في مجالات علم النفس الاجتماعي والإكلينيكي، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، الجزائر.

جـ - الرسـائـل الأكـاديمـية:

67. آيت حمودة حكيمة (2006): دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية، أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي (غيرمنشورة)، جامعة الجزائر.

68. بوبكر عائشة (2007): العلاقة بين صراع الأدوار والضغط النفسي لدى الزوجة العاملة، رسالة ماجستير في علم النفس العلم والتنظيم (غير منشورة)، جامعة الجزائر.

69. بن بريكة زينب (2004): علاقة مركز التحكم بمستوى الطموح وتأثيرهما على الأداء الدراسي، رسالة ماجستير في علوم التربية (غير منشورة)، جامعة الجزائر.

70. خطار زهية (2001): التداخل بين استراتجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي (غير منشورة)، جامعة الجزائر.

71. رفيق عوض الله (2004): الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعات الجزائر وطلبة جامعات فلسطين، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة الجزائر.

72. سمية محمد الصالح برهومي (2006): تأثير الذكاء الوجداني على مستوى الطموح وبعض سمات الشخصية لدى الطالب الكفيف، رسالة ماجستير في علوم التربية (غيرمنشورة)، جامعة الجزائر.

73. فتيحة حسين حمادي (1993): مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الإسكندرية ،مصر.

74. كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1961): دراسة تجريبية للاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح، رسالة ماجستير في علم النفس (غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

75. محمد بوفاتح (2005): الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي (غير منشورة)، جامعة ورقلة، الجزائر.

د- القواميس و الموسوعات والمعاجم:

76. سعد الفيشاوي (1996): معجم علم النفس المعاصر، ط1، دار العالم الجديد، القاهرة، مصر.

77. فرج عبد القادر طه وآخرون (ب- س): معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

ثانيا: المراجع باللغات الأجنبية.

A-LIVRES :

78. BRUCHON.M, Schwettzer,Dantzer .R (1994): Introduction à la psychologie de la santé, 1ére édition, PUF, France.

79. BANDURA.A (1976): L'apprentissage social, traduit par Rendol, Pierre Magata éditeur.

80. CORCORAN.K,FISCHER.J (1987):Measures for clinical practice, nowichi-strikland locus of control school, The Free press, New York,usa

81. DUBOIS NICOLE (1987): psychologie du contrôle, les croyances internes et externes, presses universitaire de Grenoble, France.

82. DOMINIQUE SERVANT (2007): Gestion du stress et de l'anxiété, 2eme Édition, Elsevier Masson, Belgique.

83. DOMINIQUE CHALWIN(1985):Faire face aux stress de la Vie quotidienne, édition esf, Paris, France.

84. FORNER .Y (1995): La Motivation scolaire des adolescents au Maroc et eu France, in psychologie et psychométrie, paris, France.

85. FORNER. Y (1987): L'attribution motivée chez les lycéens de classe terminale, modèle, structure et variabilité, L'orientation Scolaire et professionnelle N°2, paris, France.

86. HIGLIONE .G, BONNET. R, RICHARD .G (1990) : Traité de Psychologie Cognitive, Tome, Bordas.

87. JEAN BENJAMIN STORA (1995) : Le stress, 2eme Édition dahlab, Alger, Algérie.

88. NUISSIER, J (1994) : Le contrôle perçu et son rôle dans les transactions entre individus et événements stressants, 1er édition, puf , France.

B-REVUES :

89. ALPHILIPPE (1998) : Estime de soi, locus de contrôle, et exclusion, bulletin de psychologie, Tome L .N 429.

90. ASKEVIS-LEHERPEUX.F(1989) :un Facteur psychologique de superstition et de la croyance avec para science << the locus of control >>, revue internationale de la Psychologie social, N°2, Tome2

91. CHAUVOT. P (1997) : L'attribution de L'échec chez les Cades, Revue d'orientation Scolaire et professionnelle, vol 26, N°4.

92. COSTELLO. E (1982): Locus of control and Depression in students and psychiatric out patients, Journal of clinical psychology, 38, N°2.

93. FORNER. (1991) : La Motivation a la réussite et les examens : L'exemple des épreuves écrites du brevet des Collèges, enfance, Tome 45, N°3, paris, France.

94. LEONARDIE, DELASCA RRET, ET OUBRAY RIEL (1996) : Le contrôle psychologique et L'évaluation de soi de l'enfance à L adolescence, revue enfance, n°3, puf, France.

95. MARKS.L (1998):Deconstructing locus of control: implication for practitioners, Journal of counseling and development, 76N°3.

96. SOLOMON.Z, MIKUINCER. M AVITZUR.E (1988) : Coping, locus of control, social support and combat related post traumatic stress.

97. disorder, a prospective study, Journal of personality and social psychology published monthly by the American psychological association, vol 55,N°2.

C- DICTIONNAIRES :

98. NORBERT SILLAMY (1999) : Dictionnaire de la psychologie, Larousse, Édition France loisirs, paris, France.

الملاحـــــق

1. مقياس إدراك الضغط النفسي.

2. مقياس مركز التحكم.

3. مقياس مستوى الطموح.

مقياس"إدراك الضـغط النفسـي"

لـ"ليفنستيـن وآخرون Levenstein et al 1993"

التعليمة:

ضـع علامة(×) أمام كل عبارة، في الخانة التي تصف أكثر ما ينطبق عليك عموما، وذلك خلال السنة أو السنتين الماضيتين في عملك.

نرجو منك أن تجيب على جميع العبارات، وأن إجاباتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

بيانات شخصية:

الجنـس: ذكـــر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: ....

التخصص الدراسي: ....

نوع الإقـامة: حي جامعي ☐ مع الأسرة ☐ حالات أخرى ☐

العبارات	البدائل			
	أبدا	أحيانا	كثيرا	دائما
1- تشعر بالراحة في عملك.				
2- تشعر بوجود متطلبات كثيرة لديك.				
3- أنت سريع الغضب.				
4- لديك أشياء كثيرة للقيام بها .				
5- تشعر بالوحدة أو العزلة.				
6- تجد نفسك في مواقف صراعية في عملك.				
7- تشعر بأنك تقوم بأشياء تحبها فعلا.				
8- تشعر بالتعب.				
9 - تخاف من عدم استطاعتك إدارة الأمور لبلوغ أهدافك العملية.				
10- تشعر بالهدوء أثناء أداءك الوظيفي.				
11 - لديك عدة قرارات لاتخاذها.				
12- تشعر بالإحباط.				
13- أنت مليء بالحيوية في عملك.				
14- تشعر بالتوتر في عملك.				
15- يبدو أن مشاكلك ستتراكم.				
16- تشعر أنك في عجلة من أمرك.				
17- تشعر بالأمن و الحماية .				
18- لديك عدة مخاوف في مجال عملك.				
19- أنت تحت ضغط مقارنة بالأشخاص الآخرين.				

20- تشعر بفقدان العزيمة.				
21- تستمتع أثناء أداءك لعملك.				
22- أنت خائف من المستقبل.				
23- تشعر بأنك قمت بأشياء ملزم بها وليس لأنك تريدها.				
24- تشعر بأنك موضع انتقاد وحكم.				
25- أنت شخص خال من الهموم.				
26- تشعر بالإنهاك أو التعب الفكري.				
27- لديك صعوبة في الاسترخاء.				
28- تشعر بعبء المسؤولية في عملك.				
29- لديك الوقت الكافي للاهتمام بنفسك.				
30- تشعر أنك تحت ضغط مميت.				

مقيــاس"مركـــز التحكــم" لـ: (روتـــر Rotter)

ترجـمة: علاء الدين كفــافي.

التـــعـليمة:

يتكون هذا المقياس من مجموعة أسئلة، الهدف منها هو معرفة الطريقة التي تؤثر بها بعض الحوادث الهامة في حياة الناس. وهو عبارة عن عدد من الفقرات، كل فقرة تتكون من زوج من العبارات.

والمطلوب منك أن تقرأ العبارتين اللتين تكوّنان كل فقرة،ثم تحدد أيهما تتفق مع وجهة نظرك،وسجل اختيارك بوضع علامة(×) أمام العبارة التي تفضلها،وإذا كنت تعتقد في صحة العبارتين فضع العلامة أمام العبارة التي ترجحها بصورة أكبر. مع العلم بأنه ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي عينة من وجهات النظر الشخصية. والمرجو منك أن تجيب على كل الفقرات بعناية ووضوح ولا تنفق وقتا طويلا أمام عبارة واحدة. كذلك أجب عن كل فقرة بطريقة مستقلة، أي بصرف النظر عن الإجابة على الفقرات السابقة.

بيانات شخصية:

الجنس: ذكـــر ☐ أنثى ☐

المستوي الدراسي: ....

التخصص الدراسي: ....

نوع الإقامة: حي جامعي ☐ مع الأسرة ☐ حالات أخرى ☐

الرقم		العبارات	
1	أ	يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم.	
	ب	مشكلة الأبناء هذه الأيام هي أن الآباء يتساهلون معهم.	
2	أ	كثير من الأمور غير السارة التي تحدث للناس في حياتهم ترجع في جزء منها إلى الحظ السيء .	
	ب	يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلي الأخطاء التي يرتكبونها	
3	أ	من الأسباب الرئيسية لاشتعال الحروب عدم اهتمام الناس بالأمور السياسية اهتماما كافيا.	
	ب	سوف تستمر الحروب وتبقى مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها.	
4	أ	بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحق.	
	ب	من سوء الحظ أن جدارة الفرد و قيمته غالبا مالا يعترف بهما مهما جاهد الفرد في هذا السبيل.	
5	أ	الاعتقاد بأن الأساتذة لا يعدلون بين الطلبة اعتقاد غير صحيح.	
	ب	معظم الطلبة لا يعرفون إلي أي مدى تتأثر درجاتهم الدراسية بعوامل عارضة.	
6	أ	بدون الفرص الثمينة لا يمكن للإنسان أن يصبح قائدا فعالا.	
	ب	عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفاءة في أن يصبحوا قادة فإن ذلك يرجع إلى أنهم لم يحسنوا الاستفادة من الفرص التي أتيحت لهم.	
7	أ	مهما بذل الفرد من جهد فلن يستطيع أن يظفر بحب بعض الناس.	
	ب	إنما يفشل في اكتساب مودة الآخرين من لا يعرف كيف يندمج معهم .	
8	أ	تلعب الوراثة الدور الأكبر في تحديد شخصية الفرد.	
	ب	خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد سلوكه.	
9	أ	أعتقد في صحة المثل القائل :"اللي مكتوب على الجبين ما ينحوه اليدين" .	
	ب	عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف لوحدها فإن النتائج تكون أسوء مما لو بادرت و اتخذت قرارا معينا.	

10	أ	نادرا ما يقابل الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة.	
	ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات ليست لها صلة بالمنهج بحيث نجد أن الاستذكار قد ضاع هباء.	
11	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد، أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جدا،أو لا دور له على الإطلاق.	
	ب	الوصول إلى الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة الأولى على أن تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب.	
12	أ	يستطيع المواطن العادي أن يكون له تأثير في القرارات السياسية و الاجتماعية العامة.	
	ب	عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء،ولا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئا إزاء ذلك.	
13	أ	عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكدا من قدرتي على تنفيذها بنجاح.	
	ب	ليس من الحكمة دائما أن نضع خططا طويلة المدى لأن كثيرا من الأمور يتضح فيما بعد أن احتمالات النجاح أو الفشل فيها ترجع إلى الحظ.	
14	أ	هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع.	
	ب	في كل واحد من الناس جانب من الخير.	
15	أ	في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلا، أو لا يعتمد عليه مطلقا.	
	ب	في كثير من الحالات يستوي اتخاذ القرار عن تدبر وتخطيط واتخاذ القرار عن طريق إجراء القرعة.	
16	أ	في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعده الحظ فكان أول من وصل إلى المكان المناسب.	
	ب	إن حمل الناس على عمل الأشياء الصحيحة أمر يتوقف على القدرة وليس للحظ في ذلك إلا دور ضئيل أو لا دور له على الإطلاق.	

17	أ	في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع أن نفهمها أو نتحكم فيها.	
	ب	إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية و الاجتماعية فإنهم يستطيعون أن يؤثروا في أحداث الدنيا حولهم.	
18	أ	معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث لم تكن في الحسبان.	
	ب	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.	
19	أ	يجب أن يكون الإنسان مستعدا على الدوام للاعتراف بالخطأ.	
	ب	من الأفضل دائما أن نتستر على أخطائنا.	
20	أ	من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا .	
	ب	يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك و حسن معشرك.	
21	أ	على المدى الطويل نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث طيبة.	
	ب	معظم الأحداث السيئة إنما نحن من يتسبب فيها نتيجة نقص القدرة،أو الجهل، أو الكسل،أو كل ذلك	
22	أ	لو أننا بذلنا مجهودا كافيا لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد.	
	ب	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعله أصحاب المناصب العليا.	
23	أ	أحيانا لا أستطيع أن أفهم كيف ينتهي الأساتذة إلى الدرجات التي يعطونها للطلبة.	
	ب	هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في الاستذكار و الدرجات التي أحصل عليها.	
24	أ	الزعيم الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.	
	ب	الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب أن يفعله.	
25	أ	كثيرا ما أشعر أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي .	
	ب	من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعبان دورا مهما في حياتي.	
26	أ	يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا معا بروح الود والصداقة.	
	ب	ليس من المجدي أن تحاول جاهدا اكتساب مودة الآخرين لان هذا أمر ليس لك	

		سيطرة عليه.	
	أ	هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية.	27
	ب	الألعاب الرياضية الجماعية (التي تمارس في فريق) فرصة طيبة لتنمية الشخصية.	
	أ	كل ما يحدث لي من صنع يدي.	28
	ب	أشعر أحيانا أنه ليس لي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي.	
	أ	في أكثر الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكون عليه.	29
	ب	على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو على المستوى القومي.	

مقياس مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين

لـ "سمية محمد الصالح برهومي"

التـعـليمــة:

يتضمن المقياس الذي بين يديك 50 بندا،اقرأ كلا منها بعناية وضع علامة(×) أمام الاختيار الذي يناسبك بحيث يعبر عن وجهة نظرك،ويعكس بدقة وصفك لنفسك ولعلمك فإنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة،وإنما الإجابة الصحيحة بالنسبة لنا هي التي تعبر عن رأيك بكل صدق. كما أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شكرا جزيـــلا على تعـــاونـــك معـــنا.

بيانات شخصية:

الجنس: ذكـــــر ☐ أنثى ☐

المستوي الدراسي: ....

التخصص الدراسي: ....

نوع الإقامة: حي جامعي ☐ مع الأسرة ☐ حالات أخرى ☐

العـــــبـــــارات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا فقط	لا تنطبق على الإطلاق
1- أخطط دائما للمستقبل.					
2- الفشل في التجارب السابقة لا يثبطني.					
3- الدراسات العليا لها الأولوية بالنسبة لي.					
4- أحب أن تكون لي فكرة واضحة عن العمل الذي سأقوم به.					
5- أخطط لإحداث تغييرات نحو الأحسن في مجال عملي.					
6- الشهادة الدراسية تحفزني أكثر للمثابرة.					
7- النجاح في الحياة الشخصية أهم شيء بالنسبة لي.					
8- أفضل أخذ رغبات الآخرين(الوالدين مثلا) بعين الاعتبار عندما أخطط لمستقبلي.					
9- أرى أن الدراسة هي الضمان الوحيد للمستقبل.					
10- من الطبيعي أن تكون أهداف الإنسان متنوعة.					
11- أهتم كثيرا بوضع خطة لأتبعها أثناء تحقيقي لأهدافي.					
12- أعتبر المثابرة مهمة جدا لتحقيق الأهداف.					
13- أفضل العمل على مواصلة الدراسات العليا.					
14- أفضل البحث عن الفرص لكي أبرهن على قدراتي.					
15- أظن أن الحظ يساعد على تحقيق النجاح.					
16- لا أكتفي بالمعلومات التي يقدمها لي الأستاذ.					
17- أعتبر أن المجتمع هو الذي يصنع أسباب نجاح الفرد.					
18- أتقدم خطوة فخطوة نحو تحقيق طموحاتي.					
19- لا أرى أن المحسوبية تساعد الفرد على تحقيق طموحاته .					
20- تشجيع المحيطين بي يزيد من عزمي على النجاح.					
21- أفضل القيام بالأشياء باستخدام طرقي الخاصة.					
22- بناء أسرة منسجمة أهم ما يمكن أن يحصل عليه الإنسان.					
23- لا توقفني العقبات على تحقيق أهدافي.					
24- أفضل القيام بالأعمال الصعبة التي تتطلب مني مجهودا كبيرا					
25- النجاح يحفزني على العمل و المثابرة أكثر.					
26- أرى أن السعي الدؤوب هو الوسيلة الوحيدة للتفوق.					

27- أتأثر كثيرا عندما أحصل على شيء أقل مما أستحق أو مما انتظر					
28- اختيار الأصدقاء يساعد على النجاح.					
29- أرى أن سوء الحظ لا يحول دون النجاح.					
30- لا أحب أن أكون في وضع غير مريح.					
31- أرى أن حالتي الصحية لا تؤثر على رغبتي في النجاح.					
32- أرى أنه لا يمكن النجاح دون بذل مجهود كبير.					
33- الظروف القاسية لا تؤثر على رغبتي في العمل.					
34- أعتبر الشهادة الجامعية نقطة بداية وليست نقطة نهاية.					
35- اختيار الشريك المناسب يساعد على النجاح في المستقبل.					
36- أنا أتحمل دائما مسؤولية أخطائي.					
37- أرى أن الحلول الجاهزة غير كافية لحل المشاكل.					
38- الفشل في تحقيق الأهداف أمر مؤلم.					
39- أرى أن الفشل في الحياة يعود إلى التهاون.					
40- لا أسأم من المحاولة لبلوغ أهدافي.					
41- التفاؤل يساعد على تحقيق الطموحات.					
42- تحملي لمسؤولية أخطائي يساعدني على تفاديها في المستقبل.					
43- أفضل الأهداف ذات التحدي.					
44- أحب أن تكون لي مكانة اجتماعية محترمة.					
45- اهتماماتي كثيرة ومتعددة المجالات.					
46- أشعر بالضيق عندما لا أتمكن من بلوغ هدفي.					
47- أحب أن أكون مستقلا في مشاريعي.					
48- لا أحب الاستعانة بالآخرين لحل مشاكلي.					
49- أفعل ما بوسعي لأكون عنصرا فعالا في محيطي.					
50- أسعى دائما لأكون من المتفوقين.					